Manfred Liebel

Kindheit und Arbeit

Wege zum besseren Verständnis arbeitender Kinder

Verlag Barbara Budrich



Manfred Liebel
Kindheit und Arbeit

Manfred Liebel

Kindheit und Arbeit

Wege zum besseren Verständnis arbeitender Kinder

Vollständig aktualisierte u. überarbeitete 2. Auflage

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://portal.dnb.de abrufbar.

Das Buch ist 2001 unter dem Titel „Kindheit und Arbeit. Wege zum besseren Verständnis arbeitender Kinder in verschiedenen Kulturen und Kontinenten“ erschienen im IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742377).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2377-5 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1514-5 (eBook)
DOI 10.3224/84742377

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: istock.com
Satz: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhalt

Vorwort

> Für Francisco Estigarribia, genannt „el Toko“, der als arbeitendes Kind und Jugendlicher für die Rechte und Menschenwürde aller Kinder kämpfte und am 20. September 2018 im Alter von 29 Jahren in Paraguay unter tragischen Umständen sein Leben verlor.

Das hier vorgelegte Buch baut auf einem Buch auf, das ich vor nunmehr etwa 20 Jahren geschrieben hatte und das unter dem Titel *Kindheit und Arbeit. Wege zum besseren Verständnis arbeitender Kinder in verschiedenen Kulturen und Kontinenten* 2001 im Verlag für interkulturelle Kommunikation (IKO), Frankfurt a.M. und London, erschienen war. Das Buch ist seit langem vergriffen und der IKO-Verlag existiert seit 2008 nicht mehr.

Aufgrund häufiger Nachfragen und dank der Bereitschaft des Verlags Barbara Budrich, das Buch in einer aktualisierten Version wieder zugänglich zu machen, habe ich es neu konzipiert. Die Neuveröffentlichung nehme ich zum Anlass, die Hintergründe darzustellen, die mich zum Schreiben des früheren Buches bewegt hatten, und darüber zu informieren, in welcher Weise ich in den Jahren nach seiner Veröffentlichung mit dem Thema „Kindheit und Arbeit“ befasst war – theoretisch und praktisch, wissenschaftlich und politisch.

Seit Mitte der 1980er Jahre hatte ich Gelegenheit, in mehreren lateinamerikanischen Ländern Kinder, die unter prekären Bedingungen leben mussten, aus der Nähe kennenzulernen. Meine ersten einschneidenden Erfahrungen hatte ich in einem Lager salvadorianischer Flüchtlinge in Honduras und in einer ländlichen Region Nicaraguas, wo gerade ein grausamer Bürgerkrieg im Gange war. Dort erlebte ich Kinder, die schwer vorstellbares Leid ertragen mussten und auf eine mich verblüffende Weise, oft auf sich selbst gestellt, um ihr Überleben kämpften. Diese Erfahrungen stellten vieles, was ich bisher über Kinder zu wissen meinte und dachte, auf den Kopf. Meine Gedanken über Kinder in der „Dritten Welt“, wie es damals hieß, insbesondere diejenigen, die in großer Armut leben mussten, wurde bald danach erneut auf die Probe gestellt, als ich Gelegenheit fand, als Streetworker Kinder zu begleiten, die auf Straßen und Märkten der nicaraguanischen Hauptstadt Managua für ihren Lebensunterhalt und teilweise auch den ihrer Familien sorgten. Ich fragte mich immer wieder, wo diese Kinder die Kraft hernahmen, mit solch bedrückenden Lebensbedingungen zurechtzukommen, ohne den Mut und selbst das Lachen zu verlernen.

Ich begann zu begreifen, dass die Kinder ihre Kraft vielfach aus dem Umstand schöpften, für sich und andere zu sorgen und Verantwortung zu übernehmen und – was ich für entscheidend halte – dafür in ihrem Umfeld auch Anerkennung fanden. Aus der Beobachtung, dass die Kinder sich oft gegenseitig unterstützten, entstand bei mir und meinen Kolleg*innen, die den Kindern beizustehen versuchten, die Idee, die Selbstorganisation der Kinder zu fördern.

Diese Idee war mir aus den sozialen Bewegungen der Schüler, Studenten und Lehrlinge vertraut, die seit den 1960er Jahren in Deutschland und anderen Ländern gegen autoritäre Gängelung aufbegehrt und sich für ein freieres und selbstbestimmtes Leben eingesetzt hatten. Aber die Idee der Selbstorganisation gewann nun angesichts der Lebensverhältnisse der Kinder, mit denen ich zu tun hatte, in mancherlei Hinsicht einen neuen Sinn. Es ging nicht nur um Freiheit und Selbstbestimmung, sondern in weitaus stärkerem Maße auch um soziale Gleichheit und Gerechtigkeit. In Nicaragua und – wie ich seit den 1990er-Jahren erfahren konnte – auch in anderen Regionen des globalen Südens manifestierte sich die Idee der Selbstorganisation in verschiedenen sozialen Bewegungen junger Menschen gegen Diskriminierung, Missachtung, Armut, Ausbeutung und Krieg und für ein friedliches und sicheres Leben, in dem ihre Menschenwürde gewahrt ist. Dabei wurde zunehmend auch auf die in dieser Zeit sich ausbreitende Idee der Kinderrechte zurückgegriffen, verstanden als Menschenrechte der Kinder.

Diejenigen sozialen Bewegungen, die mein Denken über Kinder und Kindheiten in besonderem Maße beeinflussten, sind die Bewegungen arbeitender Kinder und Jugendlicher, die seit Ende der 1970er Jahre ausgehend von Peru in Lateinamerika und seit den 1990er Jahren auch in Afrika und Asien entstanden. In diesen sozialen Bewegungen, die verschiedene lokale Ausprägungen haben und sich immer wieder verändern, zeigt sich ein Verständnis von Kindheit, das dem im neuzeitlichen Europa entstandenen Konzept von Kindheit in mancherlei Hinsicht widerspricht. Es zeichnet sich dadurch aus, dass Kinder nicht in einer von der Welt der Erwachsenen separierten Sphäre leben, sondern an der Gesellschaft insgesamt teilhaben und auf diese Einfluss nehmen wollen. Nach diesem Verständnis hören Kinder nicht auf, Kinder zu sein (wenn sie z.B. arbeiten oder Mitverantwortung in der Gesellschaft übernehmen), aber es schließt Kinder nicht länger aus der Gesellschaft aus und macht sie nicht „kleiner“, als sie sind und sich selbst sehen (was gelegentlich als „Infantilisierung“ bezeichnet wird). Dieses Verständnis von Kindheit fand ich nicht nur in den Armenvierteln der Städte, sondern auch in einem vielleicht noch deutlicher ausgeprägten Maße bei den indigenen Bevölkerungsgruppen, die meist in ländlichen Regionen leben.

Um dieses Verständnis von Kindheit und vor allem das Selbstverständnis der Kinder plausibel zu machen, so wurde mir zunehmend bewusst, musste ich mich intensiver mit den Formen und Bedeutungen der Tätigkeiten befassen, die im Leben dieser Kinder eine prägende Rolle spielen. Ich griff hierfür ebenso wie viele der Kinder, die sich in den sozialen Bewegungen arbeitender Kinder und Jugendlicher zusammenfanden, auf den Begriff der Arbeit zurück. Dabei wurde mir allerdings auch schnell klar, dass der in der Welt gängig gewordene Terminus „Kinderarbeit“ dafür ungeeignet war. Dieser Terminus war als eine Art Kampfbegriff in der Zeit des europäischen Frühkapitalismus geprägt worden, um die zerstörerischen und menschenunwürdigen Bedingungen

zu geißeln, unter denen die Kinder in dieser Zeit leiden mussten. Im Laufe der Zeit hat sich dieser Ausdruck verselbständigt und dient bis heute dazu, zu suggerieren, dass *jegliche* Arbeit für Kinder ungeeignet sei und ihnen schade. Mit der Ausbreitung des Terminus Kinderarbeit haben die arbeitenden Kinder paradoxerweise ihr Gesicht verloren und sind als Akteure von der Bühne verschwunden. Statt von *arbeitenden Kindern* war nur noch von der *Kinderarbeit* die Rede. Bis in die jüngste Zeit wurden die arbeitenden Kinder bestenfalls als bedauernswerte, hilflose Opfer oder gar als störender Schandfleck wahrgenommen und galten als Relikte einer vergangenen Zeit.

Es war den arbeitenden Kindern des globalen Südens vorbehalten, einer neuen Sichtweise den Weg zu bereiten. Indem sie sich in eigenen Bewegungen und Organisationen zusammenfanden, haben sich die arbeitenden Kinder wieder eine Stimme und ein Gesicht gegeben. Damit haben sie auch viele vermeintliche Gewissheiten über die Kinderarbeit und den Kampf für ihre Abschaffung in Frage gestellt.

Seit dem Erscheinen der Erstauflage dieses Buches hatte ich manche Gelegenheit, mich noch intensiver mit dem Themenfeld *Kindheit und Arbeit* zu befassen. In dieser Zeit konnte ich weitere Erfahrungen machen, es sind weitere Forschungen entstanden, und es haben sich Ereignisse ergeben, die mich veranlasst haben, einige Teile des Buches zu überarbeiten und zu ergänzen (eher zeitgebundene Teile habe ich rausgelassen). Da sie als Hintergrund für das Verständnis der Neuauflage wichtig sind, will ich sie hier kurz darstellen.

Als das Buch 2001 erschien, hatte sich in Deutschland unter meiner Mitwirkung schon eine Gruppe gebildet, die sich *ProNATs – Für die Rechte arbeitender Kinder* nannte und bis heute in veränderter Zusammensetzung besteht.[1] Die Gruppe sieht ihre Aufgabe vor allem darin, die Ziele und Erfahrungen der Bewegungen arbeitender Kinder in Lateinamerika, Afrika und Asien im deutschsprachigen Raum bekannt zu machen – unter anderem durch Dokumentationen, öffentliche Veranstaltungen und Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen – und die Kommunikation zwischen den Bewegungen der verschiedenen Kontinente – unter anderem durch Übersetzungen und logistische Hilfen – zu unterstützen. Eine dieser Aktivitäten bestand darin, auf Wunsch der Bewegungen im Jahr 2004 in Berlin ein sog. Weltreffen zu veranstalten, an dem etwa 35 Delegierte aus den Kontinenten des Südens teilnahmen. Das Treffen war für alle Beteiligten ein bewegendes Ereignis und fand nur zwei Jahre später seine Fortsetzung in einem ähnlichen Treffen in der italienischen Stadt Siena, organisiert von einer Partnerorganisation, die sich *ITALIANATs* nannte.

1 Das Kürzel NATs ist eine Selbstbezeichnung arbeitender Kinder in Lateinamerika, die sich aus den Anfangsbuchstaben von *Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores* ergibt. Über die Aktivitäten von ProNATs finden sich Informationen auf folgendem Webportal: http://www.pronats.de.

Wir sahen unsere Aufgabe nicht nur darin, die Bewegungen arbeitender Kinder in anderen Kontinenten zu unterstützen, sondern auch das Bewusstsein über die Arbeit von Kindern im europäischen Raum zu schärfen. Mit diesem Ziel hatte ProNATs zusammen mit Studierenden der Technischen Universität Berlin (TU) im Jahr 2001 unter dem Titel *Kids Aktiv* etwa 60 Kinder aus verschiedenen Teilen Berlins zu einem zweitägigen Treffen eingeladen, um mit ihnen über ihre alltäglichen Aktivitäten zu sprechen und in parallelen Workshops gemeinsam darüber nachzudenken, was diese Aktivitäten für sie und andere bedeuten (Bericht in: Liebel & Wihstutz 2002; Abschlusserklärung: Kids Aktiv 2002). Aus diesem Treffen ging ein partizipativ angelegtes Forschungsprojekt an der TU zu Bedeutungen der Arbeit von Kindern in Deutschland hervor, das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) unterstützt wurde (Ergebnisse in: Hungerland et al. 2005; Wihstutz 2009). Parallel dazu ging der Austausch mit Aktiven in Italien, Spanien, Belgien und Frankreich weiter und es entstand ein europäisches Netzwerk, das sich *EuropaNATs* nennt.

In der Woche vor dem Welttreffen hatte die TU-Forschungsgruppe in Berlin ein ebenfalls von der DFG unterstütztes internationales Symposium zu den Bedeutungen der Arbeit von Kindern in verschiedenen Teilen der Welt abgehalten, an dem etwa 30 Wissenschaftler*innen aus fast allen Kontinenten teilnahmen, die bis dahin zu Fragen der Kinderarbeit geforscht hatten (Ergebnisse in: Hungerland et al. 2007). Das Symposium war mit der Idee verbunden, die Wissenschaftler*innen in direkten Kontakt mit den arbeitenden Kindern auf dem Welttreffen zu bringen und ihnen einen Eindruck von den Denkweisen dieser Kinder und ihren eigenen Bewegungen zu vermitteln. Aus dieser und folgenden Begegnungen (z.B. bei dem Treffen in Italien und einem weiteren Treffen in Indien) entstand eine lebendige Kommunikation zwischen Wissenschaftler*innen und arbeitenden Kindern, die zu weiteren Forschungen angeregt hat. Aus diesen Begegnungen ist inzwischen das weltweite Netzwerk *Children and Work* von etwa 130 Wissenschaftler*innen und Aktivist*innen hervorgegangen, die sich dafür einsetzen, die Forschungen zur Arbeit von Kindern in der Weise voranzubringen, dass die Erfahrungen und Sichtweisen dieser Kinder zum Ausdruck kommen und die internationale Politik zur Kinderarbeit und den Rechten arbeitender Kinder auf eine evidenzbasierte Grundlage gestellt wird. Die vorerst letzte Begegnung zwischen einem Teil dieser Wissenschaftler*innen und Delegierten der Bewegungen arbeitender Kinder fand im Oktober 2017 in der bolivianischen Metropole La Paz statt.

Für meine eigenen Forschungen und Reflektionen, die in dieses Buch Eingang gefunden haben, war hilfreich, dass ich in den vergangenen Jahren an mehreren Treffen der Bewegungen arbeitender Kinder teilnehmen konnte und mit vielen Aktiven und ehemals Aktiven und ihren Berater*innen kontinuierlich im Kontakt blieb. Ebenso konnte ich mich mit Fachleuten verschiedenen Alters und verschiedener Herkunft und Profession auf diversen Workshops und Konferenzen in Lateinamerika, Afrika und Indien austauschen. In

Deutschland und einigen anderen europäischen Ländern fand ich Gelegenheit, diese Erfahrungen in Solidaritätsgruppen zur Unterstützung der Rechte arbeitender Kinder sowie mit Studierenden und Kolleg*innen des Masterstudiengangs *Childhood Studies and Children's Rights* zu reflektieren. Dieser Studiengang, der während des oben erwähnten Berliner Welttreffens angeregt worden war, bestand seit 2007 an der Freien Universität Berlin und wird inzwischen an der Fachhochschule Potsdam fortgeführt. Er ist seinerseits Teil des gleichzeitig entstandenen *European Network of Masters in Children's Rights* (ENMCR) – jetzt: *Children's Rights European Academic Network* (CREAN) –, in dem Wissenschaftler*innen von mehr als 30 Hochschulen und Forschungseinrichtungen verschiedener europäischer Länder zusammenarbeiten.

Einige im Buch häufig verwendete Begriffe will ich hier erläutern. Wenn ich vom *globalen Süden* und *globalen Norden* spreche, habe ich nicht eine geographische, sondern eine geopolitische Bedeutung im Sinn, die die weiterhin bestehende Spaltung und Ungleichheit zwischen, aber auch innerhalb verschiedener Weltregionen im Auge hat. Diese gehen ihrerseits weitgehend auf die von Europa ausgehenden kolonialistischen Eroberungen zurück und wirken bis heute nach. Die beiden Begriffe entsprechen weitgehend dem, was im Englischen als *Majority World* und *Minority World* bezeichnet wird, um auszudrücken, dass im globalen Süden die weitaus überwiegende Mehrheit der Bevölkerung lebt, bei der es sich um eine noch größere Zahl von Kindern handelt. Allerdings ist mit zu bedenken, dass sich der globale Süden auch in den globalen Norden hinein erstreckt, vor allem über Migrationsprozesse sowie die ökonomisch und politisch bedingte Marginalisierung bestimmter Regionen in Europa und Nordamerika selbst. Ausdrücklich vermeide ich die häufig – auch in Dokumenten der Vereinten Nationen – gebrauchte Rede von Entwicklungsländern, da sie unterstellt, die sog. entwickelten Länder verkörperten ein allgemein anzustrebendes, besonders fortgeschrittenes Ideal, an dem der Zustand anderer Länder und das Kulturniveau anderer Menschen gemessen werden könnten.

Wenn ich in dem Buch von *nicht-westlichen Kulturen* und *indigenen Völkern* oder Gemeinschaften spreche, versuche ich die Unterschiede und die aus der Kolonialära nachwirkenden hierarchischen Beziehungen zwischen den sich als „weiß“ verstehenden Menschen des globalen Nordens und denjenigen Menschengruppen sichtbar zu machen, die während der Kolonialzeit unterdrückt, versklavt und marginalisiert wurden, ein Zustand, der sich in der heutigen postkolonialen Konstellation und den formal unabhängigen Nationalstaaten fortsetzt. Diese Prozesse habe ich mit Blick auf Kinder in meinem Buch *Postkoloniale Kindheiten* (Liebel 2017b) näher ausgeführt. Es sei betont, dass ich nicht-westliche oder indigene Kulturen nicht in einem essenzialistischen Sinn als ursprüngliche, homogene und unveränderbare Gebilde verstehe, sondern als „selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe“ (Geertz 1987, S. 9), in dem

sich verschiedene kulturelle Einflüsse mischen und das sich permanent verändert. Dieses Bedeutungsgewebe ist allerdings unverzichtbar für die eigene Orientierung. Ohne es wäre der Mensch „eine Art formloses Monster ohne Richtungssinn und ohne Befähigung zur Selbstkontrolle, ein Chaos sprunghafter Impulse und unbestimmter Emotionen" (a. a. O., S. 60). Was als indigene Menschen, Völker oder Gemeinschaften zu begreifen ist, ist umstritten und lässt sich nicht in einer Definition auf den Punkt bringen. Ich will hier nur so viel sagen, dass ich darunter diejenigen Menschen verstehe, die in den heutigen Nationalstaaten als Angehörige „ethnisch" definierter „Minderheiten" eine ausgrenzte und diskriminierte Existenz führen und deren kollektive Identitäten sich weiterhin oder erneut an vorkolonialen Mustern orientieren, sich aber auch in permanenter Veränderung befinden. Dazu sind nicht nur die Nachkommen der vorkolonialen „originären" Gemeinschaften, sondern auch die Nachkommen der aus Afrika verschleppten Sklaven zu zählen, die sich selbst als indigene oder aus der Sklaverei hervorgegangene Gemeinschaften verstehen. In Afrika ist diese Situation besonders komplex, da sich hier (pan-)afrikanische, auf den gesamten Kontinent bezogene Identitäten mit den Identitäten spezifischer afrikanischer Bevölkerungsgruppen kreuzen, die innerhalb und zwischen den Grenzen der Nationalstaaten eine meist bedrohte Sonderexistenz führen. In Asien geht die Unterdrückung und Vertreibung von Minderheiten, die als fremd erlebt werden, vor allem auf religiös unterlegte nationalistische Einstellungen dominanter Gruppen und Kasten zurück.

Zur Entstehung des Buches haben viele Menschen verschiedenen Alters und aus verschiedenen Regionen der Welt beigetragen. Viele davon – Kinder, Jugendliche und Erwachsene – leben oder lebten in Nicaragua und Honduras, wo ich einen Gutteil meines Lebens verbracht habe und immer wieder verbringe. Manche mussten ihr Engagement gegen staatlichen Terror und für die Menschenrechte mit dem Leben bezahlen, wurden schwer verletzt, als politische Gefangene gefoltert und vergewaltigt, oder sie mussten ins Ausland fliehen. Es sind zu viele, und für die gegenwärtig in diesen Ländern Lebenden könnte es zu gefährlich sein, sie hier mit Namen zu nennen.

In besonderem Maße hat die jahrelange Zusammenarbeit mit folgenden Personen in anderen Ländern und in Deutschland mein Denken zu Kindern, Arbeit und Kinderrechten beeinflusst: Judith Ennew (†) in Thailand und Großbritannien; Alejandro Cussiánovich in Peru; Giangi Schibotto in Italien und Kolumbien; Peter Strack, Ana Bazán und Jorge Domic Ruiz in Bolivien; Ángel Osiel González in Venezuela; Carlos González (früher in Nicaragua), Libertad Hernández (wegen ihres Engagements für die Menschenrechte ermordet), Gerardo Sauri Suárez, Jennifer Haza Gutierrez, Yolanda Corona und Eliud Torres in Mexiko; Carolina Aciar, Cecilia Robert, Claudia Yarza und Paula Shabel in Argentinien; Osvaldo Torres G., Iskra Pavez-Soto und Siu-Lin Lay-Lisboa in Chile; Marta Martínez Muñoz, Lourdes Gaitán, Andrés Sanz und Matías Cordero in Spanien; Nelly Torres Almeida (aus Peru) in Belgien; Antonella

Invernizzi und Brian Milne in Frankreich; Olga Nieuwenhuys in den Niederlanden; Virginia Morrow in Großbritannien; Aimé Bada und Fabrizio Terenzio im Senegal; Michael Bourdillon in Simbabwe; Nandana Reddy und Kavita Ratna in Indien; Shyamol Choudhury (aus Bangladesch) in Schweden; William Myers und Jessica Taft in den USA; Karl Hanson und Edward van Daalen in der Schweiz; Georg Wimmer in Österreich; Urszula Markowska-Manista in Polen; Ina Gankam Tambo (früher Nnaji) in Kamerun und Deutschland sowie last but not least Philip Meade, Iven Saadi, Beatrice Hungerland, Bernd Overwien, Anne Wihstutz, Anja Gering (früher Liesecke), Albert Recknagel und Rebecca Budde in Deutschland. Außer bei diesen Personen möchte ich mich bei Sumi Jessien vom Verlag Barbara Budrich für die produktive Zusammenarbeit bei der Entstehung der aktualisierten Neuauflage des Buches bedanken. Im Buch greife ich häufig auf englisch- und spanischsprachige, vereinzelt auch auf französisch- und portugiesischsprachige Quellen zurück. Soweit mir keine veröffentlichten deutschen Ausgaben dieser Literatur zur Verfügung standen, habe ich die Zitate selbst ins Deutsche übersetzt. – Alle in den Kapiteln und im Literaturverzeichnis genannten oder zitierten Internetquellen wurden zuletzt am 8. August 2019 überprüft.

Berlin, im August 2019

Manfred Liebel

Teil I
Annäherungen

1. Arbeitende Kinder als Subjekte

Mir geht es in diesem Buch darum, eingeschliffene Reflexe und vermeintliche Gewissheiten und Urteile über die Arbeit von Kindern zu hinterfragen. Dabei will ich nicht die heute in der Welt verbreiteten und sich weiter ausbreitenden Formen der Ausbeutung und des Missbrauchs von Kindern kleinreden, sondern den Blick schärfen für die Vielfalt der Formen und Bedeutungen, die Arbeit auch für Kinder hat und haben kann. Und vor allem will ich deutlich machen, dass Kinder mit ihrer Arbeit wichtige Beiträge für ihre Familien und Gesellschaften erbringen, deren Anerkennung bis heute weitgehend aussteht, und dass sie sich auf vielfach beeindruckende Weise in die öffentlichen und vor der Öffentlichkeit verborgenen Angelegenheiten einmischen und eigene Visionen eines besseren Lebens und einer Arbeit entwickeln, die auch ihnen zugutekommt. Zumindest in den Ländern des globalen Südens haben sich arbeitende Kinder – über nationale Grenzen hinweg – als Protagonist*innen einer Gesellschaft erwiesen, in der die Würde der Kinder ebenso wie die aller Menschen geachtet wird.

1.1 Stimmen arbeitender Kinder

Dies möchte ich mit einer Episode veranschaulichen. Als im Mai 1998 einige arbeitende Kinder aus Nicaragua auf Einladung der Kinderrechtsorganisation *terre des hommes* in Deutschland zu Besuch waren, versetzte ein zwölfjähriges Mädchen eine Journalistin in Ratlosigkeit. Auf deren suggestive Frage, sie würde doch wohl nicht mehr arbeiten, wenn ihre Mutter allein genug Geld heimbrächte, hatte das Mädchen geantwortet: „Wieso denn nicht? Selbst etwas zu verdienen macht mich stolz. Ich lerne mit Geld umzugehen. Es bringt mir Unabhängigkeit." Und die anderen Kinder sekundierten: „Wir wollen arbeiten, aber wir wollen menschenwürdige, respektierte Arbeit."

Aus meiner siebenjährigen Praxis mit arbeitenden und auf der Straße lebenden Kindern in Lateinamerika und aus sporadischen Erfahrungen in Afrika und Indien habe ich gelernt, dass diese Kinder sich Gedanken über ihr Leben und ihre Arbeit machen, die Erwachsene üblicherweise nicht einmal ahnen und die weit entfernt sind von den gängigen Formeln über *die* Kinderarbeit.[2] Wenn die Kinder – wie das Mädchen aus Nicaragua – sagen, dass sie mit ihrer Arbeit

2 Die im Folgenden wiedergegebenen Stimmen stammen aus Gesprächen und Untersuchungen mit arbeitenden Kindern in El Salvador, Guatemala und Nicaragua (siehe Liebel 1998a).

Geld verdienen wollen, tun sie es in dem Bewusstsein, dass in den kapitalistisch durchökonomisierten Gesellschaften selbst die Grundbedürfnisse einen Preis haben. Sie sagen z.B.: „Wenn wir kein Geld verdienen, können wir unsere Zähne nicht in Ordnung halten und die Schule können wir auch vergessen.“ Wer nur die Gefahren und negativen Folgen der Arbeit für Gesundheit und Bildung der Kinder wahrnimmt, wägt nicht den Preis ab, den die Kinder bezahlen müssten, wenn sie nicht arbeiten würden. Sie selbst sagen: „Wenn wir nicht arbeiten würden, blieben wir Analphabeten, müssten wir in Unterhosen leben, im Elend verkommen und vor Hunger sterben.“

Die arbeitenden Kinder des Südens erinnern uns daran, dass wir ihre Arbeit nicht verstehen und bewerten können, ohne die konkreten Umstände zu bedenken, in denen die Kinder leben. Viele arbeiten nicht nur, weil ihnen kein anderer Ausweg bleibt und weil sie sich für ihre Familien verantwortlich fühlen, sondern auch weil sie mittels der Arbeit ihre Ohnmacht überwinden und ein neues Selbstbewusstsein gewinnen können. Die Kinder bemerken, dass ihre Arbeit ihnen mehr soziales Gewicht verleiht. Obwohl sie in vielen Fällen ihre Arbeit nicht anerkannt sehen, spüren sie, dass sie etwas Nützliches und Unverzichtbares für ihre Familie und die Gesellschaft machen. Nicht wenige der Kinder haben eine umfassende Sicht der Bedeutung und des Werts ihrer Arbeit: „Wenn wir nicht arbeiteten“, sagen sie, „lebten wir in einer wirtschaftlichen Krise, die schlimmer wäre als die, die wir heute erleben.“

Die Kinder sehen in ihrer Arbeit nicht einfach eine Last oder eine Notwendigkeit, sondern auch eine Gelegenheit, Dinge zu lernen, die ihnen die Schule nicht bietet. Sie sagen: „Unsere Arbeit hilft uns, uns zu bilden“, sie dient dazu, „die Erfahrungen der Erwachsenen aufzugreifen, uns verteidigen zu lernen, uns unabhängiger zu machen, das Leben zu meistern, uns vorzubereiten, jemand im Leben zu sein“. Was vielen arbeitenden Kindern gefällt, ist nicht immer die Arbeit selbst, sondern dass sie ihnen ermöglicht, „mit anderen Personen zusammen zu sein“. Die Kinder, die auf der Straße arbeiten, sagen häufig: „Wir finden Freunde und können miteinander spielen.“ Auch gefällt es ihnen, „die Arbeit mit den anderen zu teilen“. Für viele Kinder in den Ländern des globalen Südens ist die Arbeit Anlass und Gelegenheit, sich in Gruppen zusammen zu schließen, sei es um sich bei der Arbeit gegenseitig zu helfen, sei es um ihre Interessen und Rechte zu verteidigen.

Es sind die Kinder, die vermeintliche Gewissheiten über die Kinderarbeit am ehesten und vielleicht auch am überzeugendsten in Frage stellen. Eines der wichtigsten Credos der Bewegungen arbeitender Kinder im Süden besteht darin, dass es nicht die Arbeit ist, die ihnen zu schaffen macht, sondern die Bedingungen, unter denen sie diese vielfach verrichten müssten. Sie wissen, dass sie in einer weniger von Armut und dem „Diktat des Geldes“ geprägten Situation mehr Möglichkeiten hätten, sich eine Arbeit auszusuchen, die ihnen gefällt und ihnen was bringt. Doch kaum ein arbeitendes Kind will sich zurückversetzen lassen in ein arbeitsfernes Kindheitsreservat, in dem es nichts zählt und auf

Gedeih und Verderb den Erwachsenen ausgeliefert ist. Und kaum ein arbeitendes Kind hält es für hilfreich, den Kindern die Arbeit zu verbieten. Wenn schon Gesetze, dann wird von ihnen erwartet, dass sie den Kindern ebenso wie den Erwachsenen das Recht einräumen zu arbeiten und dafür sorgen, dass sie bei ihrer Arbeit besser geschützt werden und mehr zu sagen haben.

Seit den 1990er Jahren wird in der deutschen Öffentlichkeit wahrgenommen, dass die Arbeit von Kindern nicht auf die „armen" Länder des Südens begrenzt ist. Studien, die seit 1989 in einigen Bundesländern durchgeführt wurden, haben sichtbar gemacht, dass auch hierzulande zahlreiche Kinder bezahlten Jobs nachgehen, in der Regel neben der Schule. Dies hat zu manchen besorgten Kommentaren geführt, in denen befürchtet wird, die Kinder seien dadurch in ihrer gesundheitlichen Entwicklung und ihren Schulleistungen gefährdet. Kaum wurde darauf geachtet, was die jobbenden Kinder selbst dazu zu sagen haben.

Als einige Studierende der *Projektgruppe Kinderarbeit* an der Technischen Universität Berlin, wo ich seit 1981 als Professor für Soziologie tätig war, der Frage nachgingen, warum Kinder in Deutschland arbeiten und was sie über ihre Arbeit denken, erhielten sie Antworten der folgenden Art:

„Ich hacke auch Holz… Wir wollen jetzt gucken, ob wir das Holz verkaufen können, weil hier in der Gegend sind auch so alte Häuser, da muss man ja auch heizen…" (Junge, 10 J.)

„Ich habe mich auf Bohnen spezialisiert und Erbsen, und meine Bohnen, die sind wirklich gut gewachsen." (Mädchen, 13 J.)

„…deswegen will ich jetzt auch wieder Babysitten, ich mag total kleine Kinder." (Mädchen, 15 J.)

„Ich könnte, wenn man mir jetzt ein neugeborenes Kind geben würde, ich könnte es alleine erziehen - hab' ich doch auch mit meinem kleinen Bruder gemacht…" (Mädchen, 15. J.)

„…wie das ist, so arbeiten… Man lernt, wie man mit Zeit umgeht und wie man mit anderen Menschen umgeht." (Mädchen, 15 J.)

„…da lernt man auch ganz viel, wie man was macht…" (Junge, 10 J.)

„Ich hasse es, nur in der Klasse zu sein…" (Mädchen, 10 J.)

„Auch Schülerjobs machste für Geld. Natürlich muss es auch ein bisschen Spaß machen und dass man es mit später verbinden kann…" (Junge, 14 J.)

„…die Erfahrung, ich verdiene ja kein Geld dafür, und trotzdem helfe ich…" (Mädchen, 15 J.)

„Das ist einfach toll, dass man da helfen kann. Es ist irgendwie – eine Herausforderung." (Junge, 10 J.)

„Hausarbeiten, das sollten auch Jungen lernen, das ist nicht so, dass nur Mädchen vor dem Herd stehen sollten…“ (Mädchen, 13 J.)

„…wenn ich dann so mein eigenes Geld verdiene, kann ich auch sagen: Ja, das kann ich mir davon schon leisten…“ (Mädchen, 14 J.)

„…später gehe ich ja auch nicht mehr zu meinen Eltern und sage: ‚Ja ich möchte dafür Geld haben.' – da muss ich ja auch selber dafür arbeiten.“ (Mädchen, 15 J.)

„Wenn du unbedingt Geld brauchst…, dann würde mich nicht die Angst, dass ich nicht arbeiten gehen darf, zurückhalten. Ich würde es dann halt einfach machen.“ (Junge, 14 J.)

Die Arbeit von Kindern in Deutschland und anderen europäischen Ländern oder in Nordamerika zeigt große Unterschiede zur Arbeit von Kindern in den Ländern des Südens. Sie wird in der Regel nicht um des Überlebens willen ausgeübt und sie gefährdet und belastet die Kinder bei weitem nicht so stark. Doch über die Unterschiede hinweg fällt auf, dass das Denken der Kinder über ihre Arbeit viele Ähnlichkeiten aufweist. Es fällt auf, dass die wenigsten Kinder ihre Arbeit als aufgezwungen oder unangenehm erleben, sondern eher als eine Gelegenheit, etwas Ernsthaftes und Nützliches zu machen, auf das sie stolz sein können, eigenes Geld zu verdienen, über das sie selbst verfügen können, auf eigenen Füßen zu stehen und etwas zu lernen, das sie gebrauchen können.[3] Im Buch wird ausführlich von Studien aus mehreren Ländern und Kontinenten die Rede sein, die diese Eindrücke unterstreichen und präzisieren.

1.2 Die Rede von Kinderarbeit verzerrt die Wirklichkeit

Die im Terminus Kinderarbeit zum Ausdruck kommende Wahrnehmung der Arbeit von Kindern verstellt den Blick auf solche Aspekte. Sie ist von einem Arbeitsverständnis geprägt, das Arbeit nur als Belastung, Mühsal und Opfer versteht. Arbeit von Kindern zumal wird nur vorgestellt als Gefahr und Risiko, die zwangsläufig die kindliche Entwicklung behindert und den Kindern ihre Kindheit raubt. Ich werde deshalb in diesem Buch den Terminus Kinderarbeit nur aufgreifen, wenn ich mich auf Literatur beziehe, in der er verwendet wird, und stattdessen von „Arbeit der Kinder“ oder „Arbeit von Kindern“ sprechen.

---

3 Zu bedenken ist auch, dass mit der Globalisierung und den weltweit sich ausbreitenden Wertvorstellungen und Bedürfnissen von Kindern eine „neue Art von Kinderarbeit“ entsteht, die nicht mehr nur aus materieller Not resultiert, sondern weil Kinder „einfach entscheiden, dass sie Geld brauchen“ (White 1996, S. 831).

Im Englischen werden mitunter die Termini *Child Labour* und *Child Work* unterschieden, um auszudrücken, dass es sich bei *Child Labour* um eine für Kinder schädliche oder um ausbeuterische Arbeit handelt, während *Child Work* als „tolerabel" gilt. Ich gebrauche hier den Terminus „Arbeit von Kindern" allerdings nicht in diesem abgrenzenden Sinn, sondern um ohne Bewertung jede Art von Tätigkeit zu bezeichnen, die Produkte oder Dienstleistungen hervorbringt, die für andere Menschen von Nutzen sind. Um zu ermitteln, welche Wirkung oder Bedeutung eine Arbeit für die arbeitenden Subjekte, hier für arbeitende Kinder hat, müssen die spezifischen *Bedingungen* der Arbeit und *soziale und kulturelle Rahmenbedingungen* in Betracht gezogen werden. Im Umgang mit der Arbeit der Kinder wird dies noch immer zu wenig beachtet und es fehlen weitgehend „Perspektiven, in denen Arbeit zu jenen humanen Aktivitäten gehört, mit denen Welt angeeignet, verändert und immer auch neu produziert wird. Kurz: Die *schöpferische* Seite der Arbeit ist abwesend. Nicht beachtet wird auch jene Dimension, die für die Arbeitenden selbst einen Weg eröffnet zum ‚lernenden Umgang' mit ihrer Um-Welt" (Lüdtke 1999, S. 99; kursiv im Orig.).

Solange solche Perspektiven fehlen, muss die Kinderarbeit als eine Art Betriebsunfall der Geschichte oder Schicksal erscheinen, dem Kinder bloß ausgeliefert sind. Und es ist dann auch kaum möglich, sich klar zu machen, dass Kinder in der Lage und daran interessiert sein könnten, tätig zu sein in einer Weise, die Bedeutung hat für ihre Umwelt, die ernst genommen wird, mit der etwas bewirkt werden kann. Typisch für diesen Mangel an Vorstellungskraft ist, dass die Arbeit von Kindern völlig getrennt erscheint von dem, was als „Leistung" den Kindern zugetraut und von ihnen erwartet wird. Leistung wird Kindern nur in der Schule und bestenfalls im Sport zugebilligt, gerade hier hat sie aber nichts mit einem Produkt zu tun, das für die Erhaltung und Gestaltung des Lebens bedeutsam ist. Logischerweise ist die Anerkennung, die sie dafür erfahren, auch nur rein symbolischer Natur, eine Zensur (!), ein Diplom oder bestenfalls ein silbrig glitzernder Pokal.

Gemeinhin wird in unseren Breiten die Arbeit von Kindern als ein Phänomen aus einer fernen Vergangenheit oder fernen Welten verstanden. Einen anschaulichen Beleg hierfür bietet der Blick in ein Lexikon („Meyers Enzyklopädisches Lexikon", Bd. 13). Dort wird unter dem Stichwort „Kinderarbeit" vermerkt, es handele sich um ein Phänomen des 18. und 19. Jahrhunderts, das sich historisch erledigt habe. Damals sei es zu einem „unmenschlichen Kreislauf" gekommen, in dem Eltern wie Kinder verzweifelt ihr Überleben gesucht und dabei lange Arbeitszeiten und ebenso riskante wie verschleißende Arbeitsverrichtungen akzeptieren mussten. Der öffentliche Diskurs über Kinderarbeit zeichnet sich seitdem durch eine hohe moralische Tonlage aus. Wenn Medien oder Politiker*innen sich des Themas annehmen, empören sie sich – gleich welcher politischen Couleur – unisono darüber, dass so etwas überhaupt noch

existiert. Kinderarbeit gilt als eine rückständige Barbarei, die den Kindern die Kindheit raubt und der Volkswirtschaft schadet.

Dabei gerät so einiges aus dem Blick.

Es gerät aus dem Blick, dass die Arbeit von Kindern – im Norden wie im Süden – eine große Bandbreite aufweist, die von Formen der Zwangsarbeit bis zu selbstbestimmten und bedürfnisorientierten Formen der Arbeit reicht. Das UN-Kinderhilfswerk UNICEF hielt es deshalb in den 1990er Jahren immerhin für wichtig, „zwischen sinnvollen und gefährlichen Tätigkeiten zu unterscheiden und zu begreifen, dass ein Großteil der Kinderarbeit zwischen der Gefährdung der Kinder und der Förderung ihrer Entwicklung angesiedelt ist“ (UNICEF 1996, S. 29). In allen Ländern – ob arm oder reich – entscheide „die Art der von Kindern verrichteten Arbeit, ob sie ihnen schadet oder nützt – und nicht einfach die Tatsache, dass Kinder arbeiten“ (a.a.O., S. 23). Leider finden sich solche differenzierenden Stellungnahmen in neueren Publikationen von UNICEF kaum noch.

Es gerät aus dem Blick, dass gerade die Formen von Arbeit, die die Würde der Kinder am meisten verletzen und oft ihr Leben und ihre Gesundheit aufs Spiel setzen, keineswegs ein Resultat kultureller Rückständigkeit sind, sondern von der kapitalistischen Globalisierung hervorgebracht werden, sei es indem ein wachsender Teil der Menschen in ausweglose Armut gestürzt wird, sei es indem die flexible und billige Arbeitskraft von Kindern dazu dient, sich wenigstens einen kleinen Vorsprung in der sich verschärfenden Weltmarktkonkurrenz zu verschaffen.

Es gerät aus dem Blick, dass „unser“ moralisches Urteil und die geforderten „Maßnahmen gegen Kinderarbeit“ auf einem Verständnis und kulturellen Modell von Kindheit basieren, das unter bestimmten historischen Voraussetzungen in Europa entstanden ist und nicht umstandslos auf andere Gesellschaften und Kulturen übertragen werden kann.[4] Zudem treten manche Probleme dieses Kindheitsmodells in der vermeintlich entwickelten Welt (wieder) hervor. So merkte der Erziehungswissenschaftler Hartmut von Hentig Anfang der 1990er Jahre an: „Wenn eine Gesellschaft ihre jungen Menschen bis zum 25. Lebensjahr nicht braucht und sie dies auch wissen lässt, indem sie sie in Schulen, an Orten von denen nichts ausgeht, kaserniert und mit sich selbst beschäftigt, sie von allen Aufgaben ausschließt, denen Erwachsene nachgehen und für die sie als Zeichen und Maß der Wichtigkeit bezahlt werden, dann zieht sie ihre eigenen Zerstörer groß“ (von Hentig 1993, S. 120 f.).

Schließlich gerät aus dem Blick, dass die arbeitenden Kinder auch Subjekte sind, die sich mit ihrer Situation auseinandersetzen und eigene Vorstellungen über ihre Arbeit und ihr Leben hervorbringen. Wenn die meisten Organisationen arbeitender Kinder im Süden z.B. auf einem „Recht zu arbeiten“ und der gesellschaftlichen Anerkennung ihrer Arbeit bestehen, geht dies

4 Hierzu habe ich mich in meinem Buch *Postkoloniale Kindheiten* (Liebel 2017b) eingehend geäußert.

gleichermaßen mit einer massiven Kritik an der kapitalistischen Ausbeutung wie an der eurozentristischen Arroganz derer einher, die sich eine „richtige" Kindheit nur ohne Arbeit vorstellen können.[5]

1.3 Sich die Arbeit von Kindern vorstellen

Es sei daran erinnert, dass sich auch bei uns in den vergangenen Jahrzehnten eine Ahnung von der Begrenztheit und Problematik dieses Kindheitsverständnisses bemerkbar machte. Dies zeigt ein Anfang der 1980er Jahre von dem Psychologen Heinz-Rolf Lückert verfasster Text, der in dem oben erwähnten Lexikon als „Sonderbeitrag" über „Kinder in veränderter Welt" aufgenommen wurde und in dem eine „Revision unserer Auffassung vom Kind" vorgenommen wird. In dem Artikel wird kritisiert, in unserer Kultur hielten wir „die Kinder künstlich von unserer Arbeitswelt fern". Es diene aber weit eher der Entwicklung der in ihnen „schlummernden Fähigkeiten", wenn wir sie „zum Arbeiten und Dranbleiben bei der Arbeit anregen und anhalten. Der Einwand, kleine Kinder hätten weder die Bereitschaft, noch die Konzentrationsfähigkeit dazu, kann leicht widerlegt werden. Kinder wollen etwas leisten, und sie zeigen schon früh eine erstaunliche Ausdauer, wenn sie die Aufgabe anspricht und wenn ihr Verhalten beachtet und anerkannt wird" (Lückert 1980, S. 680). Sie meldeten „neben Kontakt- und Zärtlichkeitsbedürfnissen" bereits von Geburt an „schon Orientierungs- und Erkenntnisbedürfnisse an" (ebd.). Hier gehe es um Leistung, also auch um ein Verhalten, das offenbar Belastung mit Befriedigung verbindet. Eben dies sei sinnvoll und notwendig für eine angemessene Entwicklung der Kinder.

Aus einer solchen Perspektive „rückt die *Tätigkeit selbst* und ihr Produkt ins Zentrum" (Lüdtke 1999, S. 101; kursiv im Orig.). Es mag das Backen eines Kuchens sein, der wunderbar duftet und Freunden, Eltern und Geschwistern gut schmeckt, oder ein zu neuem Glanz gebrachtes Paar Schuhe, dessen Anblick einen selbst oder andere erfreut, oder die gemeinsame Aktion für ein bei der Arbeit auf der Straße verunglücktes Kind, die dessen ärztliche Betreuung sichert. Das sind Beispiele aus verschiedenen Welten. Sie veranschaulichen, dass Arbeit von Kindern mehr ist oder sein kann als Arbeit im Sinne des Geld- oder Broterwerbs. Sie lässt sich verstehen als eine Vielfalt alltäglicher Verknüpfungen verschiedener Tätigkeiten und ihrer Bedeutungsaspekte, für welche die uns zur Verfügung stehenden Begriffe – auch und nicht zuletzt die als gegensätzlich gedachten Begriffe von Arbeit und Spiel – immer schon eine Einschränkung bedeuten.

5 Zu den Zusammenhängen zwischen Kindheitskonzepten und der Rede von Kinderarbeit vgl. Liebel, Meade & Saadi (2012).

Aus einer solchen Perspektive erscheint schließlich nicht nur die Arbeit, sondern auch Kindheit in einem anderen Licht, als in den bürgerlichen Gesellschaften des Westens in den vergangenen 200 Jahren üblich wurde. Kinder sind gewiss verletzliche Wesen, die, je jünger sie sind, umso mehr auf die Zuwendung und den Schutz durch vertrauenswürdige Erwachsene angewiesen sind. Aber sie sind nicht nur das. Sie sind auch gleichwertige Menschen mit einem Anspruch auf Würde, die das Recht und die Fähigkeiten haben, gefordert zu werden und mitreden und mitentscheiden zu können über alles, was sie und ihre Zukunft berührt. Dazu gehört auch, selbst entscheiden zu können, wann sie beginnen wollen zu arbeiten und wie und was sie arbeiten wollen.

Arbeit kann eine den Kindern dienliche Weise gesellschaftlicher Partizipation sein und ihnen gegenüber der „Welt der Erwachsenen“ erheblich größeres Gewicht verleihen, als ihnen in den bisher dominierenden paternalistischen Gesellschaften und Kulturen zugestanden wurde. Eine solche Perspektive entlässt die Erwachsenen nicht aus ihrer Verantwortung für den Nachwuchs und künftige Generationen. Sie verpflichtet sie im Gegenteil, nicht länger über die Köpfe der „Kleinen“ hinweg selbstherrliche Entscheidungen zu treffen, sondern das eigene Denken und Handeln der Kinder zu respektieren.

1.4 Von den Kindern her denken

Unter dem Eindruck der Bewegungen arbeitender Kinder und der Kampagnen für die Rechte der Kinder ist in den 1990er Jahren auch Bewegung in die Debatten über die Arbeit von Kindern gekommen. Viele Nichtregierungsorganisationen (NGOs), Teile des UN-Kinderhilfswerks UNICEF und eine Reihe von Sozialwissenschaftler*innen suchten nach neuen Wegen, um zu verstehen, warum Kinder arbeiten und was die Arbeit für sie bedeutet. Manche stehen seitdem einer ausschließlich negativen Bewertung und einem pauschalen Verbot der Arbeit von Kindern kritisch gegenüber. Sie fordern und praktizieren eine differenziertere Analyse der Formen, Bedingungen und kulturellen Kontexte der Arbeit von Kindern. Darüber hinaus setzen sie sich dafür ein, den arbeitenden Kindern in Forschung und Politik mehr Gehör zu widmen und ihnen zu ermöglichen, sich an allen sie betreffenden Entscheidungen zu beteiligen. Politische Entscheidungen und Maßnahmen zur Arbeit von Kindern werden nicht mehr allein daran gemessen, ob sie dem lange als alternativlos verstandenen Ziel der Abschaffung der Kinderarbeit näherkommen, sondern ob sie tatsächlich für die Kinder und ihre Familien Vorteile mit sich bringen.

Dieser Ansatz wird im angelsächsischen Raum als *Child Centred Approach* bezeichnet.[6]

Vertreter*innen dieses Ansatzes orientieren sich im Wesentlichen an den Maximen der UN-Konvention über die Rechte des Kindes, die 1989 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen beschlossen worden war. In dieser Konvention wird die Arbeit von Kindern unter dem Aspekt bewertet, ob sie die physische, moralische, geistige oder soziale Entwicklung der Kinder beeinträchtigt. Die Idee der „kindlichen Entwicklung", wie sie im Rahmen des *Child Centred Approach* vertreten wird, orientiert sich ihrerseits an einem Konzept von Sozialisation, das die Kinder nicht nur als passive Objekte äußerer Einflüsse, sondern als Subjekte versteht, die selbst aktiv an ihrer Entwicklung mitwirken. Dies bietet Raum für die soziale Anerkennung und Partizipation der arbeitenden Kinder. Aber indem die Arbeitserfahrungen der Kinder nur im Hinblick auf ihre eigene „Entwicklung" betrachtet werden, bleibt so gut wie nicht beachtet, welche Bedeutung sie für die soziale Stellung und die Möglichkeiten der Kinder erlangen können, als Individuen oder als soziale Gruppe mit spezifischen Interessen die Entwicklung der Gesellschaft insgesamt in ihrem Sinne zu beeinflussen.

Die Frage der Partizipation wird fast ausschließlich unter pädagogischen oder technisch-pragmatischen Gesichtspunkten betrachtet. Sie gilt als wichtig, weil die Kinder lernen, ihren Fähigkeiten zu vertrauen und Verantwortung zu übernehmen, und weil Maßnahmen nur dann Erfolg versprechen, wenn sie den betroffenen Menschen nicht aufgepfropft werden. Kinder werden verstanden als Individuen, deren Fähigkeiten bisher unterschätzt und negiert worden sind und die nunmehr stärker von den Erwachsenen in Erwägung gezogen werden sollen. Im *Child Centred Approach* zählen die arbeitenden Kinder jedoch nicht als soziale Gruppe, die auf organisierte Weise als *Protagonist*innen* handeln oder handeln könnten.[7] Ihnen wird weder zugetraut noch zugebilligt, dass sie eine eigenständige und wichtige Rolle in der Gesellschaft spielen oder dass sie politische Entscheidungen und Maßnahmen zur Kinderarbeit im Wesentlichen beeinflussen könnten. Den arbeitenden Kindern stehen demnach zwar eigene Rechte zu, aber sie gelten nicht als gleichberechtigt.

Der meinen Überlegungen in diesem Buch zugrundeliegende *subjektorientierte Ansatz* geht darüber hinaus. Er versteht die Kinder nicht nur als *Kinder*, die das Handeln der Erwachsenen und die von ihnen dominierten Institutionen ergänzen und „bereichern", sondern versucht sie – im sozialen und ökonomischen Sinn – als *Subjekte* zu begreifen, die gerade weil sie verschieden von den Erwachsenen sind und spezifische Interessen und Bedürfnisse besitzen, die Möglichkeit haben und dabei unterstützt werden müssen, selbst über

6 Der Ansatz wird umfassend dargestellt in Boyden, Ling & Myers (1998) und Bourdillon et al. (2010).

7 Zur Frage des „Protagonismus" arbeitender Kinder vgl. Liebel (1994b) und die Beiträge in Liebel, Overwien & Recknagel (1999).

ihre Angelegenheiten zu entscheiden. Besondere Aufmerksamkeit finden deshalb die sozialen Bewegungen und Organisationen der arbeitenden Kinder und die Erfahrungen, Erkenntnisse und Handlungsperspektiven, die sie repräsentieren.

Sich der Arbeit der Kinder aus einer subjektorientierten Perspektive zu nähern, heißt, die arbeitenden Kinder als „soziale Akteur*innen" wahrzunehmen, die mittels ihrer Tätigkeit zur Erhaltung und Weiterentwicklung des menschlichen Lebens und der Gesellschaft, in der sie leben, beitragen und hierfür soziale Anerkennung verdienen. Ihr wirtschaftlicher Beitrag und ihre soziale Anerkennung sind gleichermaßen bedeutsam für die Subjektbildung der Kinder. Dies erfordert allerdings auch, die Arbeit der Kinder in offener und umfassender Weise zu begreifen und den *Wert* ihrer Tätigkeit nicht auf solche Formen der Arbeit zu begrenzen, die *bezahlt* werden. Dazu gehört auch, die Arbeit der Kinder nicht als *Hilfe* abzuwerten. Ihre Anerkennung als lebenswichtige Tätigkeit kann z.B. bedeuten, auf menschenwürdigen Arbeitsbedingungen und gerechter Entlohnung zu bestehen.

Unter subjektorientiertem Zugang verstehe ich des Weiteren, die Arbeit von Kindern aus der Perspektive der Kinder zu begreifen und Antworten auf die Frage zu finden, was Arbeit für Kinder bedeutet und in welcher Weise sie von den Kindern erfahren und beurteilt wird. Dies erfordert, sich der eigenen Wertmaßstäbe selbstkritisch zu vergewissern und zu akzeptieren, dass Kinder ihre Arbeit unter Umständen ganz anders empfinden und sehen, als von dem für uns gewohnten Denken nahegelegt wird. Dies schließt ein, den Sichtweisen und Urteilen der Kinder ihr *eigenes Recht* zuzubilligen, sie ernstzunehmen und als zumindest gleichwertig anzuerkennen.

Wichtig ist auch die Frage, inwiefern oder unter welchen Umständen die Arbeit zu einer *freien Lebensäußerung* der Kinder werden kann. Darunter verstehe ich, dass die Kinder in der Lage sind, sich mittels einer frei gewählten Tätigkeit in der Welt einzubringen und Einfluss auf die sie prägenden Lebensverhältnisse zu nehmen. Dies basiert auf der Annahme, dass Arbeit das Leben von Kindern bereichern und ihr Subjektsein untermauern und fördern kann. Die Arbeit von Kindern kommt weder zwangsläufig der *Ausbeutung* oder dem *Missbrauch* von Kindern gleich, noch stellt sie ein Relikt vergangener Zeiten dar. Sie hat sich ebenso wie die Verlaufsformen von Kindheit in der Geschichte immer wieder geändert und es zeichnet sich ab, dass sie in Zukunft im Leben der Kinder wieder einen bedeutsameren Platz einnimmt und den Kindern erleichtert, Subjekte ihres Lebens und ihrer Geschichte zu sein.

Ein in diesem Sinne subjektorientierter Ansatz ist nicht ohne Risiken. Er steht in der Gefahr, *objektive* oder *strukturelle* Zwänge zu verharmlosen, die sich hinter dem Rücken und jenseits der Urteile und Handlungskompetenzen der Kinder durchsetzen. Er könnte auch von *Interessengruppen* oder *der Gesellschaft* dazu benutzt werden, sich ihrer Verantwortung für die Kinder zu

entledigen und sie auf die *Eigenkräfte* und die *Eigeninitiative* der Kinder abzuschieben. Dies geschieht beispielsweise, wenn im neoliberal geprägten Staat Menschen von Hilfsbedürftigen in *souveräne Kunden* oder auf den Verkauf ihrer Arbeitskraft Angewiesene in *Arbeitskraftunternehmer* umdefiniert werden.

Aber solche Risiken lassen sich nicht dadurch umgehen, dass arbeitende Kinder nur als Opfer betrachtet werden, die rundum zu schützen und vor jeglichen Risiken zu bewahren sind. Dies würde die Kinder in einer Objektposition fixieren, käme ihrer Entmündigung gleich und würde vor allem dem heute weltweit bei Kindern wachsenden Anspruch entgegenstehen, selbstständig handeln zu können und in den sie betreffenden Angelegenheiten ein Wörtchen mitzureden. In dem Buch wird gezeigt, dass sich diese gewachsenen Ansprüche auch auf die Arbeit beziehen: eine wachsende Zahl von Kindern versteht die eigene Arbeit nicht in erster Linie als Belastung, sondern als legitimes Recht und als Chance, in der Gesellschaft eine aktivere und wichtigere Rolle zu spielen, als im traditionellen bürgerlichen Kindheitsmodell vorgesehen ist.

1.5 Kinder der Gesellschaft

Ein subjektorientierter Zugang zur Arbeit der Kinder erfordert, sich bewusst zu sein, dass auch arbeitende Kinder „Kinder der Gesellschaft“ sind, in der sie leben. Ihre Sichtweisen, Urteile und Wünsche entwickeln sich nicht im gesellschaftsfreien Raum und sind von den Ideologien und normativen Vorgaben dieser Gesellschaft beeinflusst. So verstehen z.B. viele arbeitende Kinder ihre Arbeit zunächst gar nicht als Arbeit oder wollen sie nicht als solche verstanden wissen, weil ihnen die Gesellschaft nahelegt, dass das Handeln von Kindern allein deshalb nicht als Arbeit zu gelten habe, weil sie von Kindern ausgeübt wird. Oder sie finden ihre im Vergleich zu Erwachsenen geringe Entlohnung zunächst angemessen, weil sie noch Kinder sind. Offensichtlich bedarf es erst eines kollektiven Reflexionsprozesses über den *Wert* der eigenen Arbeit und die praktische Relevanz eigener Rechte, um Kinder zu veranlassen, auf umfassender sozialer Anerkennung ihrer unter Umständen lebenswichtigen Tätigkeiten zu bestehen.

Das Subjektsein ist in allen Gesellschaften mehr oder minder ausgeprägten strukturellen, kulturellen und sozialen Begrenzungen konfrontiert und bildet sich erst in Auseinandersetzung mit diesen. Einen unverzichtbaren Bestandteil des subjektorientierten Umgangs mit der Arbeit der Kinder sehe ich deshalb darin, sich seinerseits mit diesen Begrenzungen auseinanderzusetzen. Zu ihnen gehört, dass Kinder oft gar nicht entscheiden können, welche Arbeit sie ausüben wollen oder dass sie unter Bedingungen arbeiten müssen, die ihren persönlichen Interessen oder Entwicklungsbedürfnissen wenig oder keinen Raum

lassen. Dann ist es wichtig zu hinterfragen, wodurch diese Begrenzungen entstehen, inwiefern sie z.B. auf extreme Armut, herrschaftsbedingte Abhängigkeitsverhältnisse, Altershierarchien, Kindheitsideologien oder/und eine bestimmte Wirtschaftsweise zurückzuführen sind. Diese Fragen werden im Buch mit Blick auf mögliche theoretische Erklärungen der wirtschaftlichen Ausbeutung von Kindern diskutiert.

Doch auch und gerade angesichts der vorgegebenen Begrenzungen des Subjektseins bleibt die Frage zentral, welche Rolle die arbeitenden Kinder selbst in der Auseinandersetzung mit diesen Bedingungen spielen (können). Auch eine theoretische Analyse muss sich der (möglichen) Urteile und des (möglichen) Handelns der arbeitenden Kinder versichern. Dies ist mehr als nur eine Frage der Forschungsmethodologie. Es handelt sich um die Frage, wer an einer Überwindung der Begrenzungen des Subjektseins am ehesten ein Interesse hat und wie theoretische Reflexion und empirische Forschung am ehesten dazu beitragen können, dies tatsächlich zu erreichen.

Erhard Meueler hat in einer Studie über „Wege zum Subjekt" darauf aufmerksam gemacht, „dass sich der Wunsch, zum Subjekt seines eigenen Handelns zu werden, insbesondere aus der Situation des Unterlegenen, Übermächtigten und Unterworfenen heraus entwickelt" (Meueler 1993, S. 76). Er sieht dies nicht als einen quasi automatischen, linearen, sondern als einen dialektischen Prozess. Je stärker die Übermächtigung, desto tiefer sieht er die Resignation, aber auch umso drängender „das Bedürfnis nach Freiheit" werden. Ihm zufolge „bilden vorgegebene Bedingungen, Unbewusstes, nicht Beeinflussbares und noch frei Gestaltbares eine widersprüchliche Einheit, zu der der Einzelne notgedrungen in seinem praktischen alltäglichen Handeln Stellung beziehen muss. Geprägt durch seine Geschichte, zur Gänze angewiesen auf eine Vielzahl lebenserhaltender Bedingungen des gegenwärtigen Lebens, geht der Einzelne doch nicht ganz in ihnen auf. Er ist nicht autonom, aber im selbstbewussten, widerständigen und erneuernden Handeln widersetzt er sich der bedrückenden Welt des Vorgegebenen. Die Freiheit, die er sich handelnd nimmt, ist keine absolute Freiheit. Sie in Anspruch zu nehmen ist Ergebnis seiner Selbstreflexivität und der sie bestimmenden Bildung" (a.a.O., S. 81).

Wenn Kinder zu arbeiten beginnen, sei es aus einer drängenden materiellen Notlage heraus, sei es aus Unzufriedenheit mit ihrem handlungsarmen Kindheitsstatus, nehmen sie als praktisch Handelnde Stellung. Die von Meueler angesprochene Selbstreflexivität und Bildung hat dabei eher eine Chance, sich zu entwickeln, wenn die Kinder sich Anderen mitteilen können und Gehör finden. Deshalb ist es für ihre Subjektbildung unverzichtbar, ihre „Stimme" zu achten und die Legitimität ihrer eigenen Sichtweisen und Urteile zu betonen.

Nicht minder wichtig ist, ihre Handlungskompetenzen und Stärken ernstzunehmen und reale Möglichkeiten für ihre Mitwirkung in der Gesellschaft zu schaffen.[8]

Aber die *eigene Stimme* und die *Stärken* der arbeitenden Kinder müssen in den Kontext ihrer faktischen Benachteiligung und Diskriminierung gestellt und mit einer Kritik an der strukturellen Verantwortungslosigkeit gegenüber den arbeitenden Kindern verknüpft werden. Und es muss darauf geachtet werden, dass die arbeitenden Kinder mit ihren Stimmen und Sichtweisen nicht nur als Ornament der von den Erwachsenen dominierten Gesellschaft fungieren, sondern die Chance erhalten, sich in dieser auch durchzusetzen. Dies schließt ein, den arbeitenden Kindern zu ermöglichen, sich in kollektiver und organisierter Weise zu artikulieren und in den entscheidungsrelevanten Institutionen und Organisationen auch formell und rechtlich repräsentiert zu sein.

Subjektorientierung bedeutet schließlich auch, die *objektiven* gesellschaftlichen Tendenzen ausfindig zu machen, die über das *Objektsein* der arbeitenden Kinder hinausweisen und ihr *Subjektsein* begünstigen. Diese können darin bestehen, dass sich die Möglichkeiten der Kinder, eigene Entscheidungen zu treffen, erweitern und neue Arbeitsgelegenheiten und -formen entstehen, in denen die Kinder mehr Raum haben, nach eigenem Ermessen und in eigener Verantwortung zu handeln. Solche Arbeitsformen und -gelegenheiten gehen z.B. einher mit der Relativierung der Lohnarbeit als der bislang dominierenden Arbeitsform, mit den Entgrenzungen zwischen Arbeits- und Lebenssphäre, zwischen Arbeits- und Freizeit, mit dem Entstehen neuer Formen der Verantwortung in Haushalt und Gemeinwesen und unter Umständen auch mit der Ausbreitung neuer Kommunikationstechnologien. Hierbei ist es wichtig, die besonderen *innovativen* Stärken der Kinder und die Lern- und Partizipationspotenziale ausfindig zu machen, die mit den verschiedenen Arbeitsformen und Technologien einhergehen.

Die das Subjektsein der Kinder begünstigenden Arbeitsformen setzen sich freilich nicht naturwüchsig durch und stehen den Kindern auch nicht ohne weiteres offen. Im Rahmen der kapitalistischen Gesellschaften bleiben sie vielfach geprägt von Verwertungsinteressen und tendieren dazu, die Subjektivität und die innovativen Stärken der Kinder zu instrumentalisieren. Aus einer subjektorientierten Perspektive ist es deshalb unverzichtbar, die Kinder für subtile Mechanismen der Instrumentalisierung zu sensibilisieren und ihr Selbstbewusstsein und ihre *Verhandlungsmacht* überall dort zu stärken, wo sie sich gegen unzumutbare Arbeits- und Lebensbedingungen wehren müssen. Eine in verschiedenen Regionen des globalen Südens verbreitete Form der kollektiven Selbstreflexion und Gegenmacht stellen die selbstständigen Interessenvertretungen arbeitender Kinder und Jugendlicher dar, die teilweise die Form von

---

8 Dies wird in sog. „objektiven" Analysen des „Problems der Kinderarbeit" und Politiken, die die arbeitenden Kinder zu Objekten von noch so gut gemeinten Maßnahmen erniedrigen, vollkommen ausgeblendet.

Kinderbewegungen und -gewerkschaften angenommen haben. Im Norden ist es bisher zur Bildung solcher Interessenvertretungen nicht gekommen, vor allem wohl weil die Arbeit für Kinder bisher nur selten existentielle Bedeutung hat und zeitweilig arbeitende Kinder sich (noch) nicht ausdrücklich als *arbeitende* Kinder verstehen.

1.6 Die weiteren Kapitel

In den beiden folgenden Kapiteln von *Teil I* erörtere ich einige theoretische und konzeptionelle Grundfragen der Forschung zu arbeitenden Kindern und der Arbeit von Kindern. In *Kapitel 2* gebe ich ein Überblick über die internationalen Trends der sozialwissenschaftlichen Forschung seit den 1970er Jahren und diskutiere verschiedene Paradigmen und Interessenlagen, die bei der Forschung zur Arbeit von Kindern zu bedenken sind. Dabei benenne ich einige Herausforderungen, die sich bei der Forschung zu und mit arbeitenden Kindern stellen. In *Kapitel 3* diskutiere ich verschiedene Erklärungsansätze zur wirtschaftlichen Ausbeutung von Kindern und mache Vorschläge, auf welche Weise die Ausbeutung von Kindern genauer begriffen und untersucht und wie ihr am wirkungsvollsten begegnet werden kann.

Teil II des Buches befasst sich mit arbeitenden Kindern in den Regionen des globalen Südens. *Kapitel 1* ist der Arbeit von Kindern in nicht-westlichen Kulturen gewidmet, in denen sie einen bedeutsamen Platz einnimmt, ohne in den lokalen Sprachen immer so benannt zu werden. In den ethnologischen und anthropologischen Studien, auf die ich mich stütze, wird deutlich, dass die Arbeit von Kindern nicht nur als „Ausbeutung“ oder „Vorenthaltung von Kindheit“ verstanden werden, sondern positiv bedeutsam sein kann für das Lernen, die soziale Anerkennung, die Eigenständigkeit, die Rechte, die Partizipation und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. In *Kapitel 2* stelle ich subjektorientierte und partizipative Studien zur Arbeit von Kindern in Lateinamerika vor und diskutiere sie als Anregung und Herausforderung für weitere Forschungen. In *Kapitel 3* setze ich mich mit dem Konstrukt „indigene Kinderarbeit“ auseinander, das von der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) in Lateinamerika eingeführt wurde, und skizziere mögliche Perspektiven zur Untersuchung und zum Verständnis der Arbeit von Kindern in indigenen Gemeinschaften.

Teil III des Buches ist der Arbeit von Kindern in den Regionen des globalen Nordens gewidmet. In *Kapitel 1* gebe ich einen Überblick über Forschungen zur Arbeit von Kindern in Europa und den USA und erörtere länderübergreifend die Frage, ob und aus welchen Gründen sich bei arbeitenden Kindern in Europa Kindheitsmuster abzeichnen, die über das bürgerliche Kindheitsmuster hinausweisen und historisch neu sind. Ausgehend von den bisher in

Deutschland durchgeführten Untersuchungen formuliere ich in *Kapitel 2* konzeptionelle Überlegungen, wie die Entwicklungstendenzen und gesellschaftlichen Bedeutungen der Arbeit von Kindern in postindustriellen kapitalistischen Gesellschaften begriffen und untersucht werden könnten. In *Kapitel 3* spüre ich einigen bislang unterbelichteten und verborgenen Aspekten der Arbeit von Kindern in diesen Gesellschaften nach. Dabei frage ich, wie die Doppelmoral und die Ambivalenzen im Umgang mit der Arbeit von Kindern zu erklären sind und inwieweit sie mit der Einschätzung ihrer gesellschaftlichen Relevanz zu tun haben.

In *Teil IV* rekonstruiere ich mit Beispielen aus verschiedenen Kontinenten die Versuche arbeitender Kinder, ihre kollektiven Interessen zur Geltung zu bringen sowie ihre Rechte durchzusetzen und zu erweitern. In *Kapitel 1* zeichne ich die jahrelangen Versuche der Organisationen arbeitender Kinder und Jugendlicher des globalen Südens nach, die internationale Politik zur Kinderarbeit zu beeinflussen. In *Kapitel 2* stelle ich dar, wie sich in Vergangenheit und Gegenwart arbeitende Kinder mit ihrer Arbeits- und Lebenssituation auseinander gesetzt und Initiativen für Arbeitsformen ergriffen haben, die von ihnen selbst bestimmt und kooperativ gestaltet sind. In *Kapitel 3* greife ich Initiativen und Vorschläge von Erwachsenen sowohl aus dem globalen Süden als auch aus dem globalen Norden auf, die zeigen, wie die Arbeit und das Lernen von Kindern verbunden werden können. Am Ende des Kapitels gehe ich den Fallstricken und Entwicklungsmöglichkeiten der verschiedenen Arbeitsprojekte nach, wobei ich auch auf Überlegungen aus der arbeitspädagogischen Diskussion zurückgreife.

Im abschließenden *Fazit* fasse ich die wesentlichen Überlegungen des Buches zusammen und verbinde sie mit weiterführenden Schlussfolgerungen für die subjektorientierte Forschung zur Arbeit von Kindern. Hierzu rekonstruiere ich kritisch den Subjektbegriff und gehe auf die aktuellen Diskussionen zu Subjektivität und Subjektivierung ein. Mit besonderem Blick auf arbeitende Kinder frage ich, in welcher Weise und aus welchen Gründen sie einen neuen Subjektstatus erlangen oder sich auf dem Wege dahin befinden.

2. Die Arbeit der Kinder im Blick der Sozialforschung. Eine internationale Bestandsaufnahme

In diesem Kapitel gebe ich ein Überblick über die internationalen Trends der sozialwissenschaftlichen Forschung zur Arbeit von Kindern seit den 1970er Jahren. Zunächst gehe ich auf Forschungen im Umkreis der ILO, von Nichtregierungsorganisationen (NGOs) und von unabhängigen Wissenschaftler*innen verschiedener Disziplinen ein. Im Anschluss diskutiere ich verschiedene Paradigmen und Interessenlagen, die bei der Forschung zu bedenken sind, spreche einige Herausforderungen der bisherigen Forschung an und benenne grundlegende Fragen, die sich bei der Forschung zu und mit arbeitenden Kindern stellen.

2.1 Forschungen von ILO und NGOs

Das Interesse an der sozialwissenschaftlichen Forschung zur Arbeit von Kindern in ihren zeitgenössischen Formen war bis in die 1980er Jahre gering. Seitdem hat es an Umfang und Intensität rasch zugenommen. Die weitaus meisten Studien beschäftigen sich mit der Arbeit von Kindern im globalen Süden. In den 1990er Jahren fand in den Sozialwissenschaften auch die Arbeit von Kindern im globalen Norden wachsende, wenn auch noch immer vergleichsweise geringe Beachtung. Vergleichende Studien über die Arbeit von Kindern im Süden und Norden gibt es bis heute nicht.

Der größte Teil der Forschungsliteratur wurde zunächst unter der Schirmherrschaft der ILO herausgegeben oder unter ihrem Namen veröffentlicht. Seit 1979 verfügt die ILO über ein eigenes Forschungsprogramm zur Kinderarbeit. Die ersten Untersuchungen wollten das ganze Panorama der Kinderarbeit erfassen, weltweit, in den sog. Entwicklungsländern ebenso wie in den industrialisierten Ländern, insbesondere Gesetzgebung, Arbeitsformen, Arbeitssektoren, Arbeitsbedingungen, ohne jeden dieser Aspekte mit der notwendigen Tiefe behandeln zu können (vgl. Mendelievich 1979). Der Fokus lag zudem hauptsächlich auf dem formalen Sektor der Wirtschaft, in dem nur ein verschwind geringer Teil der arbeitenden Kinder zu finden ist.

Einen bemerkenswerten theoretischen und methodologischen Beitrag zur Forschung über die Arbeit von Kindern bildet der von Gerry Rodgers und Guy Standing (1981a) im Auftrag der ILO herausgegebene Sammelband *Child*

Work, Poverty and Underdevelopment. Darin wurde zum ersten Mal der Versuch unternommen, wirtschaftliche Aktivitäten der Kinder zu klassifizieren, und es wurde auf die Schwierigkeiten dieser Aufgabe eingegangen. Insbesondere der einleitende Beitrag von Rodgers und Standing sowie die im selben Band enthaltenen Artikel von Manga Bekombo (1981) und Enid Schildkrout (1981) zu Afrika und der Artikel von Leela Dube (1981) zu Indien heben die Notwendigkeit hervor, die Arbeit der Kinder in ihrem soziokulturellen Kontext zu studieren und zu bewerten. Aus dem Beitrag von Rodgers und Standing seien die abschließenden Bemerkungen ausführlich zitiert:

> Viele Formen der Arbeit von Kindern sind eine Quelle von Aktivitäten, die für die Kinder interessant und möglicherweise kreativ sind und die auf signifikante Weise zum Familieneinkommen oder zur Erhaltung der Familie beitragen. Konventionelle Sichtweisen der normalen Dauer von Kindheit oder der Wünschbarkeit des verpflichtenden Schulbesuchs (*formal schooling*) tendieren dazu, diese Punkte zu verbergen. […] [Man muss] versuchen, die Ansicht zu korrigieren, wonach Kinderarbeit ein Hindernis effektiven Lernens darstellt. […] Wo die Arbeit der Kinder gegenteilige Effekte hat […], kann dies üblicherweise ebenso mit den sozioökonomischen Rahmenbedingungen in Verbindung gebracht werden, unter denen Kinder arbeiten, wie mit der Arbeit selbst. Deshalb ist die Verhinderung (*suppression*) von Gelegenheiten zur bezahlten Arbeit nicht geeignet, das Wohlergehen der Kinder zu erhöhen, solange nicht gleichzeitig die Einkommensquellen ersetzt und Alternativen für die persönliche Entwicklung geboten werden. […] Aktionen zur Arbeit der Kinder müssen feinfühlig an den Bedürfnissen und Empfindungen der Kinder selbst orientiert werden. Sie müssen ebenfalls basieren auf einem ernsthaften Verstehen der Motive, die hinter der Arbeit der Kinder stehen, ihren Funktionen und den individuellen Vorteilen, sei es der Kinder selbst, sei es anderer, die aus ihrer Arbeit Nutzen ziehen (Rodgers & Standing 1981b, S. 42 f.).

Ohne die Vorgaben dieses Bandes besonders zu beherzigen, war die ILO in den folgenden Jahren vor allem darauf konzentriert, statistische Daten zur Kinderarbeit in den einzelnen Ländern und Regionen sowie weltweit zu erstellen und die Instrumente für ihre Erfassung zu verfeinern. Dies sollte dazu dienen, nationale Aktionsprogramme zur Bekämpfung der Kinderarbeit aufstellen zu können (vgl. Bequele & Boyden 1988). Sie führten 1992 zur Gründung des „Internationalen Programms zur Abschaffung der Kinderarbeit" (IPEC) (vgl. ILO 1996, Liebel 1998b). Wichtige Orientierungskriterien bildeten die „Richtlinien für ein Projektdesign", die Alec Fyfe (1993) im Auftrag der ILO entwickelt hatte. In der Zeit von 1996 bis 2017 hat die ILO sechs *Global Reports* zur Kinderarbeit veröffentlicht. In ihnen wird ein kontinuierlicher Rückgang des Ausmaßes der Kinderarbeit konstatiert, aber auch die Notwendigkeit betont, die politischen Anstrengungen zur Abschaffung der Kinderarbeit erheblich zu beschleunigen, um dieses (immer wieder auf später verschobenen) Ziel zu erreichen (ILO 1996; 2002; 2006; 2010; 2013; 2017). Die Kriterien und die Berechnungsweise der Global Reports ist unter Fachleuten umstritten. Zum Beispiel wird der ökonomistisch verengte Begriff von Kinderarbeit kritisiert,

der die Arbeiten im Familienzusammenhang, die keine monetären Äquivalente hervorbringen, weitgehend vernachlässigt. Den Trendberechnungen liegen nicht nur zu wenige Daten zugrunde, um repräsentative Aussagen machen zu können, sondern die herangezogenen Daten basieren auch auf gänzlich verschiedenen Kriterien und Erhebungsmethoden und sind folglich nicht vergleichbar. Nur wenige der herangezogenen Datensätze entsprechen zudem den Maßstäben der ILO-eigenen Arbeitsstatistik, dem sog. SIMPOC-System.[9] Bourdillon et al. (2010, S. 25) machen auch darauf aufmerksam, dass die politischen Kampagnen gegen Kinderarbeit von falschen empirischen Voraussetzungen ausgehen. Unter Verweis auf eine Studie von Edmonds und Pavcnik (2005) in 36 Ländern des globalen Südens zeigen sie, dass nur eine kleine Minderheit der arbeitenden Kinder in bezahlten wirtschaftlichen Tätigkeiten außerhalb der Familie tätig war. Daraus schließen sie, dass die Kinder, die in den internationalen Kampagnen gegen Kinderarbeit im Zentrum stehen, nur eine winzige Minderheit (unter 5 Prozent) betreffen.

In Verbindung mit den Reports hat die ILO vier sog. Weltkonferenzen zur Kinderarbeit veranstaltet, zu denen neben Regierungen, Gewerkschaften und Arbeitgeberorganisationen auch NGOs eingeladen wurden, die arbeitenden Kinder und ihre Organisationen aber ausgeschlossen blieben (siehe Kapitel 10). Seit 2008 beansprucht die ILO die Meinungsführerschaft in allen Fragen der Kinderarbeit (vgl. Fyfe 2008) und war zu diesem Zweck mit UNICEF und der Weltbank eine Allianz zur „Schaffung einer Wissensbasis" über Kinderarbeit eingegangen (*Understanding Children's Work*; ILO 2017). Sie wurde inzwischen durch die sog. *8.7 Alliance* abgelöst, die sich die Verwirklichung des entsprechenden Punkts der UN-Agenda für Nachhaltige Entwicklung zum Ziel gesetzt hat (vollständige Abschaffung der Kinderarbeit bis 2025; vgl. ILO 2018).

Neben der ILO haben auch andere internationale Inter-Regierungsorganisationen (INGOs) wie das UN-Kinderhilfswerk UNICEF, die Weltgesundheitsorganisation (WHO) und die Weltbank Untersuchungen zur Kinderarbeit in Auftrag gegeben. Während sich die WHO vor allem den gesundheitlichen Risiken zuwandte (vgl. z.B. WHO 1987), legte UNICEF den Schwerpunkt ihrer Studien auf die sog. Straßenkinder. Einen wichtigen Forschungsbeitrag leistete UNICEF mit der Bestimmung, dass in allen Ländern, in denen

9 Auf der *18. International Conference of Labour Statistics*, die 2008 in Genf stattfand, wurden neue erweiterte „*statistical definitions of children's work*" beschlossen. Auf dieser Konferenz wurde zwischen einer umfassenden statistischen Definition von wirtschaftlichen Tätigkeiten und der normativ-moralischen Definition von ‚schlechten' wirtschaftlichen Tätigkeiten (also *child labour* im Sinne der ILO) von Kindern unterschieden. Mit dieser Unterscheidung wollte die Konferenz den Erfordernissen einer realitätsadäquaten Statistik entsprechen, ohne die Definitionsmacht der ILO über *child labour* infrage zu stellen. SIMPOC (*Statistical Information and Monitoring Programme on Child Labour*) ist der statistische Arm des ILO-eigenen *Internationalen Programms zur Abschaffung der Kinderarbeit (IPEC).*

UNICEF vertreten ist, eine Situationsanalyse durchgeführt werden sollte. Diese Analysen sollten vergleichbare Informationen hervorbringen über die Lebensbedingungen von „Minderjährigen in besonders schwierigen Lebensumständen“ (UNICEF), worunter auch arbeitende Kinder gefasst wurden. Ein frühes gelungenes Beispiel hierfür ist die spanischsprachige Studie *Auf der Straße. Arbeitende Straßenkinder in Asunción* (Espinoza et al. 1989), die mit der Situationsanalyse wichtige Daten über die Lebensbedingungen von arbeitenden Kindern erheben konnte. UNICEF hat ähnlich wie viele Kinderrechtsorganisationen gelegentlich die Auffassung geäußert, dass die Arbeit von Kinder differenziert zu betrachten sei, sich aber in ihrer politischen Agenda immer wieder der ILO angeschlossen und auf die vollständige Abschaffung jeglicher Kinderarbeit gedrängt.

Viele Veröffentlichungen zur Arbeit von Kindern stammen auch von Nichtregierungsorganisationen (NGOs). Entweder wurden sie geschrieben, um ihre Bemühungen zur Durchsetzung von Kinderrechten zu unterstützen oder um die Aufmerksamkeit allgemein auf die Lebensbedingungen der Kinder zu lenken, denen sich ihre soziale und pädagogische Praxis widmet. Die Autor*innen waren zunächst meistens Aktivist*innen der Organisation mit wenig Erfahrung in der Anwendung von Forschungsmethoden. Am Anfang standen lokale oder landesspezifische Situationsbeschreibungen, in die häufig die Erfahrungen der Aktivist*innen mit arbeitenden Kindern und ihr Bestreben, die Lebensbedingungen der Kinder zu verbessern, einflossen. Der größte Kritikpunkt an diesen Berichten ist, dass sie vorbehaltlos Sekundärliteratur verwenden, vor allem aus den Medien, ohne Ergebnisse einer eigenen Forschung miteinzubeziehen oder ohne anzugeben, auf welchen Erhebungsmethoden sie basieren. Dadurch waren diese Berichte wenig hilfreich für die Entwicklung von Indikatoren zur Situationsanalyse von arbeitenden Kindern und fast nicht brauchbar für vergleichende Studienvorhaben.

Trotz ihrer methodologischen Schwächen haben die Veröffentlichungen der NGOs über die Jahre dazu beigetragen, dass die Lebensbedingungen arbeitender Kinder überhaupt in das Bewusstsein der Öffentlichkeit, der Hilfsorganisationen, Regierungen und Forschungsinstitutionen gedrungen sind. Einige Berichte hatten eine bahnbrechende Wirkung, wie zum Beispiel die Schilderungen der Arbeitsbedingungen von Kindern in der Teppichindustrie, Textilindustrie, auf den Straßen der großen Städte, in Leibeigenschaft und in der Prostitution. Ein frühes Beispiel sind die acht Berichte von *Anti-Slavery-International* für das ständige UN-Komitee gegen moderne Formen der Sklaverei, das genauere Informationen über die Arbeitsbedingungen von Kindern in verschiedenen Industrie- und Tätigkeitsbereichen haben wollte.[10] Wichtig war auch die von mehreren NGOs unterstützte Gründung der *International Wor-*

10 Anti-Slavery-International (London) gab in den Jahren 1979 bis 1987 mehrere Berichte über Kinderarbeit in Marokko, Indien, Thailand, Süd-Afrika, Spanien, Italien, Jamaika und Großbritannien heraus.

king Group on Child Labour (IWGCL). Sie hat seit Mitte der 1990er Jahre in zahlreichen Ländern des globalen Südens und Nordens Erhebungen durchgeführt, die einer differenzierten und den kulturellen Kontext berücksichtigenden Betrachtung der Arbeit von Kindern förderlich waren (vgl. IWGCL 1998; Bourdillon et al. 2010, S. 1-6). Aufgrund von Differenzen zwischen den beteiligten NGOs und mit den Mitarbeiter*innen wurde die IWGCL 1998 schon wieder aufgelöst (vgl. IWGCL 1997; 1998).

In den folgenden Jahren haben die von NGOs durchgeführten oder in Auftrag gegebenen Studien noch erheblich an Qualität gewonnen. Vor allem die *International Save the Children Alliance* (ISCA) hat zum Teil aufwendige Feldforschungen in mehreren Ländern initiiert, die auch in methodologischer Hinsicht innovativ waren. Hierfür hat sie auch Leitfäden entwickelt, die eine aktive Rolle der Kinder bei der Erforschung ihrer Lebensbedingungen und der Entwicklung von Aktionsprogrammen vorsehen (als Beispiel vgl. Save the Children 2004). Die *International Terre des Hommes Federation* hat zusammen mit der deutschen NGO *Kindernothilfe* und dem kanadischen Zweig von *Save the Children* in den Jahren von 2015 bis 2017 unter dem Motto *It's time to talk* in mehreren Kontinenten eine großangelegte Erhebung durchgeführt, an der mehr als 1.800 arbeitende Kinder teilnahmen (O'Kane, Barros & Meslaoui 2017). Ziel der Studie war, die Sichtweisen und Wünsche arbeitender Kinder zur Sprache zu bringen und sie auf der *IV. Global Child Labour Conference* der ILO im November 2017 in Buenos Aires zu präsentieren (siehe dazu Kapitel [IV]1). Die *All India Working Group for Rights of Children in Contact with Railways*, in der Vertreter*innen mehrerer indischer NGOs zusammenarbeiten, hat im September 2018 einen Report vorgelegt, in dem auf differenzierte Weise die Situation der Kinder analysiert wird, die in Bahnhöfen und Zügen verschiedene Arbeiten ausüben (AIWG-RCCR 2018). Besondere Aufmerksamkeit wird der Agency der Kinder und der Verteidigung ihrer Rechte gewidmet.

2.2 Unabhängige Forschung zur Arbeit von Kindern

Unabhängige, d.h. nicht von interessierten Institutionen im Rahmen von Interventionsprogrammen in Auftrag gegebene Forschung zur Arbeit von Kindern hat seit den 1990er Jahren so stark zugenommen, dass hier nur einige Forschungen angeführt werden können. Sie finden sich in allen Bereichen der Humanwissenschaften, insbesondere in der Ethnologie, Sozial- und Kulturanthropologie, den Wirtschaftswissenschaften, den Rechtswissenschaften, der Soziologie, Sozialpsychologie und Sozialgeographie, mitunter in disziplinübergreifender Zusammenarbeit. Eine Gruppe von ca. 130 Wissenschaftler*innen aus allen Kontinenten tauscht sich z.B. seit 2015 im Netzwerk „*Children and*

Work" über Forschungsprojekte und -ergebnisse aus und nimmt zu forschungspolitischen und kinderrechtlichen Fragen auf diesem Gebiet Stellung.

In den *ethnologischen* und *anthropologischen* Forschungen steht der Einfluss der Arbeit von Kindern auf den Sozialisationsprozess im Vordergrund des Interesses, welcher als Vorbereitungsprozess für ein nützliches und erfülltes Erwachsenenleben angesehen wird. Von der gesellschaftlichen Perspektive her wird Arbeit auf ihre Implikationen für den Erwerb von Fähigkeiten, die Herausbildung von Arbeitsmoral, Kollektivbewusstsein und gesellschaftlicher Arbeitsteilung betrachtet. Der Fokus der Forschung ist eher auf die Sozialisation durch Arbeit gerichtet, als auf die ökonomische Bedeutung der Arbeit der Kinder. Die meisten Studien bezogen sich zunächst auf ländliche Gebiete. Die Arbeit der Kinder wurde mit einem bevölkerungspolitischen Blick vor allem im Kontext von Fruchtbarkeit und Kinderreichtum betrachtet und weniger als Teil der ländlichen Ökonomie verstanden. Als Pioniere auf diesem Gebiet gelten Michael Cain und Enid Schildkrout. Cain (1980) untersuchte die Arbeit von Kindern in einem Dorf in Bangladesch. Zur Messung der Beteiligung der Kinder an der Arbeit verwendete er den *time-budget*-Ansatz, der die für verschiedene Tätigkeiten aufgewendete Zeit rekonstruiert. Schildkrout (1978, 1980, 1981) analysierte die Beziehungen zwischen der Arbeit von Kindern und Frauen im Norden Nigerias. Diese ethnologische und anthropologische Forschung zeichnete sich durch die Anwendung innovativer Methoden aus, wie z.B. die Anfertigung von Forschungstagebüchern oder die Rekonstruktion von Biografien und die Auswertung von Selbstzeugnissen.[11]

In der sozialanthropologischen Forschung der 1990er Jahre war insbesondere die Studie *Children's Lifeworlds* wegweisend, in der Olga Nieuwenhuys (1994) am Beispiel des indischen Bundesstaates Kerala zeigt, welch große Bedeutung die Arbeit der Kinder, namentlich der Mädchen, in armen Familien hat und wie sie die Familienstrukturen und emotionalen Beziehungen zwischen den Generationen beeinflusst. Die heutige anthropologische Forschung zur Arbeit von Kindern ist vor allem mit dem Namen von David Lancy (2008; 2018) verbunden. Lancy hat eine riesige Fülle an Material aus indigenen und nichtwestlichen Kulturen zusammengetragen, geht bei dessen Auswertung aber wenig theoriegeleitet und weitgehend eklektizistisch vor. Als Ergebnis einer Konferenz an der Berliner Humboldt-Universität finden sich in einem Sammelband Forschungsbeiträge zu *African Children at Work* (Spittler & Bourdillon 2012). In deutscher Sprache sind der Sammelband *Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten* (Van de Loo & Reinhart 1993) und die zweibändige Sammlung von Selbstzeugnissen *Kindsein in fremden Kulturen* (Renner & Seidenfaden 1997) hervorzuheben, die schon in den 1990er Jahren erschienen sind. Auf diese und weitere ethnologische und anthropologische Forschungen komme ich in Kapitel 4 zurück.

---

11 Einen Überblick über ethnologische Kinderstudien und ihre Methoden vermitteln Loo & Reinhart (1993).

Obwohl Forschungen zur Arbeit von Kindern in den *Wirtschaftswissenschaften* eher ein Randphänomen darstellen, sind einige ökonomische Studien zustande gekommen, zunächst meist im Kontext der ILO. Ein früher und bis heute wichtiger Beitrag ist die Studie von Marta Tienda (1979) über die ökonomischen Aktivitäten von Kindern in Peru. Spätere Beiträge stammen vor allem aus entwicklungsökonomischen Forschungsprojekten (z.B. Hemmer et al. 1997). Einen Überblick über verschiedene Ansätze ökonomischer Forschung gibt die von Hugh Hindman (2009) herausgegebene Enzyklopädie *The World of Child Labor*. Darin findet sich das bemerkenswerte Eingeständnis eines mit seiner eigenen Zunft hadernden Autors (Emerson 2009, S. 8): „Obwohl fast jede theoretische Studie zur Kinderarbeit einen ziemlich rigiden Zusammenhang zwischen Kinderarbeit und vermindertem Humankapital bei Erwachsenen postuliert, gibt es nur sehr wenige empirische Belege, die diese Annahme unterstützen oder widerlegen."

Auch in den *Rechtswissenschaften* ist die Forschung zur Arbeit von Kindern ein Randphänomen. Sie wird vor allem im Kontext der Diskurse um Menschenrechte und Kinderrechte (verstanden als eine spezifische Ausprägung der Menschenrechte) geführt. Hierbei geht es vor allem um die Fragen sog. wirtschaftlicher und sozialer Menschenrechte oder auch um Arbeitsrechte. Die ILO vertritt die Auffassung, dass es sich bei der Kinderarbeit um eine Verletzung der Kinderrechte handelt. Sie stellt den Anspruch, dass mit den von ihr beschlossenen Konventionen gegen Kinderarbeit (im Wesentlichen die Konventionen 138 von 1973 und 182 von 1999) das Ziel verfolgt wird, arbeitende Kinder gegen die Verletzung der Kinderrechte zu schützen und ihren Rechten zum Zuge zu verhelfen. Historisch ist dies nicht zutreffend, da vor der Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention im Jahr 1989 in den ILO-Konventionen nie von Kinderrechten die Rede war, sondern mit ihnen arbeitsmarktpolitische Ziele verfolgt wurden (Schutz der arbeitenden Erwachsenen vor der billigen Lohnkonkurrenz der Jüngeren). Der Anspruch ist aber auch sachlich unzutreffend, da die Kinder mit diesen Konventionen keine eigenen subjektiven Rechte erhalten, sondern zahlreiche Schutz-, Förder- und Partizipationsrechte verletzt werden. In der rechtswissenschaftlichen Diskussion um die Rechte arbeitender Kinder geht es dagegen darum, inwieweit diesen Kindern soziale und wirtschaftliche Rechte vorenthalten werden, die ihnen laut internationalen Menschenrechtsverträgen zustehen und die für ihre Menschenwürde unverzichtbar sind. Der Rechtswissenschaftler Karl Hanson (2008; vgl. auch Hanson & Vandaelen 2003; 2013) bringen diese Kontroversen im Begriff des *Differenzdilemmas* zur Sprache. Damit will er deutlich machen, dass arbeitende Kinder sowohl Kinder als auch Arbeitende sind, ihr Kindheitsstatus aber dazu führt, dass ihnen wichtige soziale, wirtschaftliche und Arbeitsrechte, die Erwachsenen zustehen, verweigert werden (zur Diskussion dieser Fragen vgl. Liebel 2019). In rechtswissenschaftlichen Beiträgen zur Arbeit von Kindern

wird sogar ebenso wie von den Bewegungen arbeitender Kinder die Auffassung vertreten, dass Kinder ein Recht haben oder haben müssten, „in Würde zu arbeiten" (vgl. Liebel, Meade & Saadi 2012). Über einige Kontroversen zur Frage, was die Arbeit von Kindern für ihre Menschenrechte bedeutet, liegt ein interdisziplinär angelegter Sammelband vor (Weston 2005), auf den hier verwiesen sei. In einem der darin enthaltenen Beiträge wird z.B. betont, dass es sich bei der Kinderarbeit nicht um ein natürliches Phänomen, sondern um eine *soziale, rechtliche und politische Konstruktion* handele (Ennew, Myers & Plateau 2005).

Die *soziologische* und *sozialpsychologische* Forschung zur Arbeit von Kindern wurde durch die „dekonstruierenden" Ansätze in den sog. *New Childhood Studies* inspiriert, denen zufolge Kindheit ein interessegeleitetes „soziales Konstrukt" der von Erwachsenen dominierten Gesellschaft darstellt, das die Kinder unter Umständen daran hindert, ihr Leben als „soziale Akteur*innen" selbstständig zu gestalten. Als Bestandteil der neuzeitlichen, von Europa ausgehenden sozialen Konstruktion gilt der systematische Ausschluss von Kindern aus wirtschaftlichen Prozessen. Auf der Basis dieses Ansatzes entstanden seit Mitte der 1990er Jahre zahlreiche Regionalstudien zur Arbeit von Kindern in verschiedenen Regionen der Welt. Hierfür wegweisend waren die Sammelbände von Allison James und Alan Prout (1990) und von Bernard Schlemmer (franz. 1996; engl. 2000), ebenso die theoretischen Reflexionen von Allison James, Chris Jenks und Alan Prout (1998), mit denen sich Michael Lavalette (1999) kritisch auseinandersetzte. Diese Beiträge haben vor allem Studien zur Arbeit von Kindern in Großbritannien (z.B. Morrow 1994; 2000; Leonard 1999, Hobbs & McKechnie 1997) und Skandinavien (Solberg 1997 sowie andere Beiträge in Coninck-Smith, Sandin & Schrumpf 1997; Samuelsson 2008) sowie in den USA (Mortimer & Finch 1996; Mortimer 2003) angeregt. In Deutschland erschien als Resultat einer Tagung der Sektion Soziologie der Kindheit in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie ein ähnlich orientierter Sammelband mit dem Titel *Die Arbeit der Kinder* (Hengst & Zeiher 2000).

Die sozialwissenschaftlichen Forschungen zur Arbeit von Kindern im globalen Süden entstanden zunächst unabhängig von dem neuen kindheitssoziologischen Diskurs. Wie in den ethnologischen und anthropologischen Studien folgten sie eher lokalen Diskurstraditionen. Dies gilt z.B. für die Studien von María Cristina Salazar (1990) zu den Formen und Bedingungen der Arbeit von Kindern in Kolumbien, von Pamela Reynolds (1991) und Beverly Grier (2006) zu den soziokulturellen und kolonialen Hintergründen der Arbeit von Kindern in Simbabwe, von Agnes Camacho (1999) zur Hausarbeit von Mädchen in den Philippinen oder von Jorge Domic Ruiz (1999) zu den sozialen Repräsentationen arbeitender Kinder in Bolivien. Während diese Autor*innen selbst im globalen Süden beheimatet waren, haben sich in zunehmenden Maße auch Sozi-

alforscher*innen aus dem globalen Norden für die Arbeit von Kindern im Süden interessiert. Ein Beispiel ist die soziologische Studie von Riccardo Lucchini (1998) zur Arbeit von „Straßenkindern“ in Brasilien und Uruguay, ein anderes die mit Unterstützung von Save the Children Schweden in mehreren Ländern Lateinamerika, Afrikas und Asiens durchgeführte sozialpsychologische Studie von Martin Woodhead (1998) zu den Bedeutungen der Arbeit für Kinder (siehe hierzu Kapitel [III]3). Einflussreich wurde auch die im selben Jahr erschienene theoretisch-programmatische Schrift *What Works for Working Children*, die ebenfalls mit Unterstützung von Save the Children Schweden von Jo Boyden, Birgitta Ling und William Myers (1998) verfasst worden war.

Nach der Jahrtausendwende häuften sich die sozialwissenschaftlichen Studien zur Arbeit der Kinder im globalen Süden. Einen Überblick vermitteln der aus einem Symposium in Berlin hervorgegangene Sammelband *Working to Be Someone* zu den Bedeutungen der Arbeit für Kinder (Hungerland et al. 2007) sowie das von Michael Bourdillon, Deborah Levison, William Myers und Ben White verfasste theoretisch-programmatische Buch *Rights and Wrongs of Children's Work* (Bourdillon et al. 2010). Auch verschiedene Regionalstudien im globalen Süden, die von der praxisorientierten Forschungsorganisation *Young Lives* initiiert wurden, haben das Wissen um die Lebensbedingungen und -perspektiven arbeitender Kinder bereichert (Überblick in Young Lives 2016; Morrow 2017). Von den neueren Arbeiten sei hier zumindest noch auf die grundlegende Studie von Sarada Balagopalan (2014) aufmerksam gemacht, die sich mit der „Viktimisierung“ arbeitender Kinder durch die im postkolonialen Indien praktizierte Politik gegen Kinderarbeit auseinandersetzt.

Eine besondere Variante von Forschung sind die Studien, die seit den 1990er Jahren im Kontext der Organisationen arbeitender Kinder entstanden sind. Sie bedienen sich meist ethnographischer Methoden und basieren auf den individuellen und kollektiven Stimmen der arbeitenden Kinder selbst. Eine Vorreiterrolle hatte die einfühlsame Studie, die Giangi Schibotto (1990) während seiner Tätigkeit als pädagogischer Begleiter der peruanischen Kinderbewegung MANTHOC erarbeitete. Ich selbst habe aufgrund meiner Erfahrungen in der nicaraguanischen und anderen lateinamerikanischen Bewegungen arbeitender Kinder eine Studie vorgelegt, die auf Spanisch zuerst unter dem Titel *Protagonismo Infantil* (Liebel 1994a) und kurze Zeit später auch auf Deutsch erschien (Liebel 1994b). Die Arbeiten von Schibotto und mir entstanden im engen Austausch mit Alejandro Cussiánovich, der seit den 1970er Jahren großen Einfluss auf die Entstehung der peruanische Arbeiterjugend- und Kinderbewegung hatte und lieber mit den Kindern und Jugendlichen redete als über sie Bücher zu schreiben. Verschiedene seiner, meist aus praktischen Anlässen entstandenen Beiträge wurden teilweise in einem später erschienenen zweibändigen Sammelband zusammengestellt (Cussiánovich 2009; 2010). Eine weitere Quelle über ähnliche Studien in Lateinamerika ist die Zeitschrift *NATs – Revista Internacional desde los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores,* die

seit 1995 im Verlag Ifejant in Peru erscheint und eine im selben Verlag erscheinende Publikationsreihe. Zu vergleichbaren Studien in Afrika ist die Schriftenreihe *Enda TM Jeunesse Actión*, die in französischer und englischer Sprache von der im Senegal ansässigen NGO ENDA in Zusammenarbeit mit der Afrikanischen Bewegung der arbeitenden Kinder und Jugendlichen herausgegeben wird, eine wichtige Quelle.[12] Entsprechende Beiträge greife ich in den Kapiteln 11 und 12 auf.

2.3 Verschiedene Interessen und Paradigmen

Die Forschung zur Arbeit von Kindern wird in besonderem Maße von politischen und ideologischen Interessen beeinflusst. Da sie oft von Organisationen finanziert wird, die spezifische Interessen verfolgen, dominieren in den Studien meist die Probleme und Fragen, die zu einem spezifischen Moment die Schwerpunktthemen der Politik oder von Programmen der INGOs oder der NGOs bilden. Meist behandelt die Forschung nur die Aspekte, die für die involvierten Akteur*innen von Interesse sind (vgl. Bourdillon et al. 2010, S. 19). Die arbeitenden Kinder selbst haben bisher wenig Einfluss auf die Forschungsfragestellungen oder die Entscheidungen darüber, was erforscht werden soll. Sie wurden lange Zeit einfach nicht gefragt. Es dominierte das Interesse, Kinderarbeit als Verstoß gegen bestehende Gesetze zu betrachten und zu untersuchen. Kinderarbeit wurde als Relikt vergangener Zeiten und oft sogar als Indiz kultureller Rückständigkeit angesehen. Die Forschung sollte dazu beitragen, die „Modernisierung“ der Gesellschaften durchzusetzen und dem in der Gesetzgebung verankerten Kinderarbeitsverbot Geltung zu verschaffen.[13]

Unter dem Eindruck der Erfolglosigkeit dieser Bemühungen und der weltweiten Zunahme diverser Formen der Arbeit von Kindern gewann die Annahme an Boden, dass eine differenziertere Herangehensweise notwendig ist. Seitdem wird dafür plädiert, zwischen Arbeitsformen zu unterscheiden, die wirklich schädlich für die kindliche Entwicklung sind und solchen die mit dazu beitragen, die Lebensbedingungen der Kinder zu verbessern und für ihre Persönlichkeitsentwicklung sogar förderlich sind. Anstatt auf das pauschale Verbot der Kinderarbeit zu bauen, wird die Frage gestellt, wie Kinder vor gefährlicher oder ihre Entwicklung schädigender Arbeit geschützt werden können

12 Aus demselben Kontext stammen auch die Beiträge in den deutschsprachigen Sammelbänden von Liebel, Overwien & Recknagel (1998) und (1999) sowie Liebel, Nnaji & Wihstutz (2008).

13 Dies ist z.B. der Ansatz der zwischen 1989 und 1996 in mehreren deutschen Bundesländern durchgeführten Studien zur Kinderarbeit. Vgl. Ingenhorst (1998) und (2000); Liebel (1998c).

und welche Bedeutung die Arbeit der Kinder in den armutsbedingten Überlebensstrategien ihrer Familien haben.[14] Ebenso gewann die Frage an Bedeutung, was die Kinder selbst bewegt, eine Arbeit aufzunehmen und welche Bedeutungen sie selbst ihrer Arbeit beimessen.

Hinsichtlich der Ursachen der Kinderarbeit wurden simple Erklärungsmodelle, die entweder auf „die Armut" oder auf „traditionelle Wertorientierungen" („kulturelle Rückständigkeit") rekurrieren, problematisiert. Stattdessen wurden „komplexe" Erklärungsmodelle gefordert oder entworfen, die objektive und subjektive, wirtschaftliche und kulturelle Faktoren miteinander kombinieren und dabei berücksichtigen, dass die Arbeit von Kindern sehr verschiedene Formen hat und unter verschiedenen Bedingungen sowie aus verschiedenen Motiven ausgeübt werden kann (vgl. IWGCL 1998; Bourdillon et al. 2010).

In der Folge haben sich zwei Hauptstränge des Forschungsinteresses herausgebildet. Im Umkreis der ILO steht das Interesse im Vordergrund, die Ursachen der Kinderarbeit zu untersuchen und zu fragen, welche Wirkungen die frühe Einbeziehung von Kindern in wirtschaftliche Prozesse für die Entwicklungspotentiale der nationalen Gesellschaften, insbesondere die Entwicklung von Humankapital hat (vgl. ILO 1996). Im Umkreis von UNICEF und der meisten großen international agierenden NGOs steht das Interesse im Vordergrund, neben den Ursachen vor allem die Wirkungen der verschiedenen Formen der Arbeit auf die Rechte und die Entwicklungschancen der betroffenen Kinder zu erforschen (vgl. UNICEF 1996). Während der Blick der ILO vorwiegend auf die „besonders schlimmen Formen der Kinderarbeit" gerichtet ist, wird von unabhängigen Forscher*innen und im Umkreis der meisten NGOs die Notwendigkeit betont, das ganze Spektrum der Arbeit von Kindern in seinen aktuellen und vorauszusehenden Formen zu berücksichtigen (vgl. IWGCL 1998, S. 22 ff.; Boyden, Ling & Myers 1998; Bourdillon et al. 2010).

2.4 Begriffe und Bewertungen

Dabei wird deutlich, dass es keinen Konsens über die Grundbegriffe gibt. Selbst innerhalb der Organisationen (z.B. bei der ILO oder UNICEF) liegt je nach Programm, Autor*in oder Thema dem Begriff der Kinderarbeit eine unterschiedliche Bedeutung zugrunde. Es besteht keine Einigkeit darüber, was Arbeit ist. Was für die eine Seite Arbeit ist, ist es für die andere nicht. Häufig ist die Definition von Arbeit von moralischen Haltungen geprägt, die bestimmen, welche Aktivitäten als Arbeit gelten oder nicht gelten sollten. Betteln z.B. ist laut UNICEF keine Arbeit, wird jedoch trotzdem in manchen Programmen

14 Wegweisend hierfür war die Konzeptstudie von Bequele & Myers (1995).

als „illegale Arbeit“ oder „besonders schlimme Form der Kinderarbeit“ einbezogen. Eine andere Tendenz besteht darin, den wirtschaftlichen Wert der Tätigkeiten nicht ernstzunehmen oder anzuerkennen, weil sie nur von Kindern ausgeübt werden oder nur sehr wenige Erwachsene darin involviert sind. Ein Problem ergibt sich auch daraus, dass die ILO unter Arbeit eine wirtschaftliche Tätigkeit versteht, die zum Brutto-Inland-Produkt (BIP) beiträgt. Dadurch werden jedoch nicht alle Formen und Bereiche der Arbeit von Kindern erfasst, wie zum Beispiel die Arbeit im Haushalt der eigenen Familie.

Dies wird in einem Beispiel deutlich, das sich bei Boyden, Ling & Myers (1998, S. 20 f.) findet. Die Autor*innen stellen sich ein junges afrikanisches Mädchen vor, das auf typische Weise seiner Familie in verschiedenen Dingen hilft.

> Wenn sie[15] eine Stunde vor Sonnenaufgang aufsteht, um das Haus saubermachen zu helfen, Wasser zu holen und Frühstück zu machen, arbeitet sie nach der offiziellen Definition nicht. Dies ist deshalb so, weil diese Aktivitäten nicht als Beitrag zur nationalen Ökonomie verstanden werden. Aber wenn sie das Haus verlässt, um ihrer Mutter im Garten zu helfen, dessen Produkte auf dem örtlichen Markt verkauft werden sollen, beginnt sie zu arbeiten und sie tut dies auch noch, wenn sie mit ihrer Mutter zum Markt geht, um das Produzierte zu verkaufen. Doch wenn sie aus demselben Garten Gemüse mit ins Haus nimmt und davon ein Mittagessen macht, arbeitet sie nicht mehr. Später geht sie Feuerholz holen, das schwer zu tragen ist und von weit her geholt werden muss, aber sie arbeitet nicht. Dann geht sie erneut aus dem Haus, um Futter für die Tiere zu sammeln, die später verkauft werden sollen, und schon arbeitet sie wieder. Offizieller weise arbeitet sie also, wenn sie ihrer Familie auf dem Feld hilft. Wenn sie ins Haus zurückgeht, um die Küche sauber zu machen, ihre kleine Schwester oder ihren kleinen Bruder ins Bett zu bringen, sie nach Sonnenuntergang in den Schlaf zu singen, arbeitet sie nicht. Und natürlich hat sie auch nicht in den drei Stunden gearbeitet, die sie in der Schule verbracht hat.

Gemäß den Definitionen, die Regierungen üblicherweise verwenden, wenn sie ihre Statistiken erstellen, hätte dieses Mädchen nur einen kleinen Teil des Tages gearbeitet. In vielen Statistiken würde es überhaupt nicht als arbeitend auftauchen, denn oft werden Kinder nicht als arbeitend registriert, wenn sie auch die Schule besuchen, selbst wenn die Arbeit mehr Zeit als die Schule in Anspruch nimmt. Dies hat im Umkehrschluss zur Folge, dass beim Blick auf die Statistiken Arbeit und Schulbesuch sich auszuschließen scheinen. Ein anderes Problem ergibt sich daraus, dass mal die Teilzeitarbeit, mal nur die Vollzeitarbeit der Kinder als Arbeit erfasst wird. Selbst wenn ein Kind, das nur sporadisch arbeitet, in nationalen Statistiken mitgezählt wird, hat sich fast die ganze Welt angewöhnt, sich bei der Rede von Kinderarbeit und Kinderarbeiter*innen vorzustellen, dass all diese Kinder Tag für Tag einem Ganztagsjob nachgehen.

---

15 Ich gebrauche dieses Pronomen dem englischen Originaltext entsprechend, um auszudrücken, dass es sich um eine junge Frau und nicht, wie der deutsche Sprachgebrauch nahelegt, um ein geschlechtsloses Wesen handelt (Anm. ML).

Tatsache ist jedoch, dass der weitaus überwiegende Teil der Kinder dies nicht tut. Noch konfuser wird die Situation dadurch, dass in vielen Ländern Kinder, die das Mindestalter für eine legale Arbeitsaufnahme noch nicht erreicht haben – es schwankt je nach Land zwischen 12 und 15 Jahre – überhaupt nicht mitgezählt werden, um nicht den Eindruck entstehen zu lassen, in dem Land werde gegen internationale Vereinbarungen oder die eigenen Gesetze verstoßen. Ein weiterer verwirrender Faktor besteht darin, dass aus Statistiken und Erhebungen oft nicht hervorgeht, ob sich die Angaben auf einen bestimmten Zeitpunkt oder auf einen bestimmten Zeitraum beziehen. Manche Erhebungen zählen nur die Kinder, die am Tag oder in der Woche der Erhebung gearbeitet haben, wobei z.B. saisonal oder sporadisch arbeitende Kinder unter den Tisch fallen.

Auch jenseits der Probleme statistischer Erfassung gibt es keinen Konsens darüber, was unter „Kinderarbeit“ zu verstehen sei. Manche sehen die Arbeit der Kinder mehr unter dem Gesichtspunkt der nationalen, andere mehr unter dem der Überlebensökonomie. Manche sehen sie mehr unter dem Gesichtspunkt der „Modernisierung“ oder „Zivilisierung“ vermeintlich rückständiger Gesellschaften, andere mehr unter dem Gesichtspunkt ihrer Bedeutung für die individuelle Entwicklung, persönliche Freiheit oder die soziale Stellung in der Gesellschaft. Je nach dominierendem Gesichtspunkt werden andere Kriterien gewählt, um die Kinderarbeit von anderen Tätigkeiten abzugrenzen und in spezifischer Weise zu bewerten.

Wesentlich erscheint mir jedenfalls, den Begriff der Kinderarbeit nicht mit moralischen Wertungen zu belasten. Ich stimme z.B. mit Boyden, Ling & Myers (1998, S. 22; Myers 1999) überein, dass der Begriff nicht auf Tätigkeiten und Tätigkeitsformen beschränkt bleiben darf, die nach üblichen Verständnis als „negativ", „schädlich“, „schlimm“ usw. gelten. Bourdillon et al. (2010, S. 24) legen deshalb nahe, im Englischen den Terminus *Child Labour* nur für solche Arbeiten zu verwenden, die für Kinder nachweislich schädlich sind oder Nachteile mit sich bringen, im Allgemeinen aber von *Child Work* zu sprechen. Der Gebrauch des Terminus *Child Work* solle sich auch nicht auf Arbeiten beschränken, die einen monetären Marktwert besitzen, sondern auf alle Aktivitäten, die lebenswichtig sind und einen Nutzen erbringen. Ausdrücklich schließen sie die sog. Hausarbeit und Arbeit in der familiären Subsistenzökonomie ein.

Weiter erscheint mir wesentlich, dass der Begriff nicht „ökonomistisch“ verengt und stattdessen möglichst weitgehend der breiten Palette von Tätigkeiten und Tätigkeitsformen gerecht werden sollte, die von Kindern heute in verschiedenen Teilen der Welt ausgeübt werden. So sollte er z.B. nicht auf entlohnte Tätigkeiten oder auf solche Tätigkeiten beschränkt werden, die nach üblichem Verständnis das „Sozialprodukt“ erhöhen. Ich bin mir allerdings auch bewusst darüber, dass es wenig Sinn ergibt, den Begriff der Arbeit umstandslos im dem irgendeiner Tätigkeit aufgehen zu lassen, wobei ja selbst eine

allgemeine Definition von „tätig sein“ an bestimmte Vorannahmen gebunden wäre und leicht Streit auslösen könnte. Außerdem denke ich, dass es wenig Sinn ergibt, all das (oder nur das) unter Arbeit zu fassen, was nach „allgemeinem Verständnis“ als Arbeit erscheint. Abgesehen davon, dass es dieses allgemeine Verständnis weltweit gar nicht gibt, würde uns dieser Lösungsversuch in einen tautologischen Zirkel verstricken. Was in einer bestimmten Gesellschaft oder Kultur vorwiegend unter „Arbeit“ verstanden wird (wenn es überhaupt das uns so vertraute von anderen Tätigkeiten abgegrenzte Arbeitsverständnis gibt), spiegelt ja selbst nur bestimmte kulturelle Muster, die meist von den dominierenden Klassen in ihrem Interesse geprägt und von den unteren Klassen teilweise reproduziert werden.

Das gilt auch für das Arbeitsverständnis der Kinder. Oft gilt diesen – zumindest in den wohlhabenden Ländern und individualistischen Kulturen des globalen Nordens – als Arbeit etwas, was ihnen aufgenötigt erscheint und deshalb unangenehm ist, während sie selbst anstrengende und über längere Zeit ausgeübte Tätigkeiten eher mit „Vergnügen“ als mit „Arbeit“ assoziieren, wenn sie sie aus eigenem Antrieb gewählt haben.[16] In vielen Ländern des globalen Südens erscheint vielen Kindern die Tätigkeit, mit der sie zum Lebensunterhalt ihrer Familie beitragen, als belastend und anstrengend, aber sie würden sie eher als „Hilfe“ statt als Arbeit bezeichnen, da „richtige“ Arbeit ausschließlich als eine Angelegenheit von Erwachsenen gilt. Oder Kinder, die auf einem Markt Essensreste oder Müll sammeln, um das eigene Überleben zu ermöglichen, würden auf Befragen womöglich leugnen zu arbeiten, weil sie sich schämen. Unter dem Eindruck der doppelten Ideologie, dass Arbeit nur eine unangenehme Last bedeuten kann und dass sie Kindern nicht zusteht oder für sie ungeeignet ist, bedarf es offensichtlich gerade bei Kindern eines Reflexionsprozesses über den Wert und die soziale Bedeutung der eigenen Tätigkeit, um sie selbst als Arbeit zu werten und zu einer Quelle des eigenen Selbstwertgefühls werden zu lassen.

Jede Definition von Kinderarbeit impliziert bestimmte Vorentscheidungen und spiegelt bestimmte Interessen. Auch gehen in die Definition in der Regel kulturspezifische Vorannahmen ein, die nicht immer mitreflektiert werden. Mein Interesse geht dahin, möglichst umfassend alle Tätigkeiten von Kindern – gleich welchen Alters – als Arbeit zu verstehen, die aus einer objektiven und/oder subjektiv empfundenen Notwendigkeit für die individuelle und gesellschaftliche Reproduktion resultiert. Dies ist zugegebenermaßen eine sehr allgemeine Bestimmung, die nach weiterer Klärung und Präzision verlangt. Aber sie ist spezifisch genug, um die Arbeit von anderen Tätigkeiten der Kinder zu unterscheiden, und zugleich offen genug, um das breite Spektrum von Arbeitsformen aufzunehmen, sowie kulturspezifische Besonderheiten und subjektive Wertungen und Bedeutungszuschreibungen zu berücksichtigen.

---

16 Ein Beispiel ist der Leistungssport; vgl. Kirchhöfer (1999).

2.5 Differenzierende Analysen der Arbeit von Kindern

Wie im vorigen Abschnitt bemerkt, wird im Englischen gelegentlich zwischen *Child Labour* und *Child Work* unterschieden. Diese Unterscheidung wurde in den 1990er Jahren von der ILO eingeführt, um die „schädlichen" von den „tolerierbaren" Formen der Kinderarbeit zu trennen.[17] Diese Unterscheidung ist auch von NGOs und Forscher*innen aufgegriffen worden mit der Absicht, die Debatte um „Kinderarbeit" zu differenzieren und zu entideologisieren. In ihr steckt allerdings ein Problem, auf das andere Forscher*innen früh hingewiesen haben. Sie kritisierten die Unterscheidung als zu grob und theoretisch nicht plausibel (vgl. White 1994, 1996, 1999; James, Jenks & Prout 1998, S.110 ff.; Liebel 1999). Stattdessen wurde versucht, das Spektrum der Arbeitsformen von Kindern in einem „Kontinuum" zu erfassen, das von negativ zu positiv bewerteten Formen der Arbeit von Kindern reicht (White 1994). Einen ähnlichen Versuch, die Arbeit der Kinder differenziert zu erfassen und zu bewerten, ist das sog. *Balance Model*, das die schädlichen und vorteilhaften Komponenten der verschiedenen Formen von Arbeit miteinander in Beziehung setzt und abwägt (Mortimer & Finch 1996; Hobbs & McKechnie 1997; IWGCL 1998, S. 37 ff.). Auf der negativen Seite (*costs*) werden als mögliche Kriterien genannt: Gefährdung der Gesundheit und Sicherheit, Begrenzung der freien Zeit, Behinderung der Bildung, instrumentalistische Orientierungen, Einschränkung des Kontakts zu Eltern und Gleichaltrigen. Auf der positiven Seite (*benefits*) werden genannt: Förderung der Autonomie und des Vertrauens in die eigene Kraft (*self reliance*), wirtschaftliche Kenntnisse (*economic/business knowledge*), Arbeitserfahrung.

Bourdillon et al. (2010) weisen eindringlich daraufhin, dass es bisher nicht gelungen sei, die tatsächlichen Wirkungen der verschiedenen Formen von Arbeit auf das Leben und die Entwicklung von Kindern zu erkennen. Viele Studien basieren auf der unreflektierten Übernahme des „modernen" westeuropäischen Kindheitskonzepts, ohne die kulturellen Kontexte zu berücksichtigen, und gelangen allein deshalb zu Schlussfolgerungen über die negativen Folgen von Kinderarbeit für die geistige und körperliche Entwicklung des Kindes und seine soziale Integration im erwachsenen Alter. Die Betrachtung ist eher von Vorstellungen bezüglich „Kindheit" beeinflusst, als die Lebensrealität arbeitender Kinder zu erfassen.

17 Inzwischen verzichtet die ILO wieder auf diese Unterscheidung. Sie spricht nur noch von *Child Labour*, da sie nur die problematischen Seiten der Arbeit von Kindern im Fokus hat, deren Abschaffung eines ihrer vorrangigen politischen Ziele ist. Da die ILO für statistische Erhebungen allerdings nicht umhin kommt, die Arbeit von Kindern möglichst breit zu erfassen, benutzt sie für diesen Zweck inzwischen den Terminus „ökonomische Aktivitäten" (*economic activities*).

Um diese „grundlegenden konzeptionellen Fehler“ im Verständnis der Kinder und der Bedeutung, die Arbeit für sie hat oder haben kann, zu vermeiden, schlagen Myers und Boyden (1998) sowie Bourdillon et al. (2010) vor, die enge Sicht der Kinderarbeit als Ausbeutung durch eine breitere Sichtweise zu ersetzen, die deren vielfältigen Einfluss auf Wachstum und Entwicklung der Kinder in Rechnung stellt. Um die physischen und psychischen Wirkungen auf Wohlbefinden und Entwicklung der Kinder angemessen zu begreifen, müsse beachtet werden, dass Kinder „nicht einfach passive Empfänger einer Erfahrung sind, sondern aktiv zu ihrer Entwicklung beitragen“ (Myers & Boyden 1998, S.11). Gerade deshalb sei es möglich, dass Kinder „Arbeit suchen und schätzen als eine Quelle des Lernens, sozialer Akzeptanz, Unabhängigkeit, Gefühle der Zufriedenheit und ihres Selbstwertgefühls oder anderer persönlicher Vorteil jenseits strikt ökonomischer Erwägungen“ (ebd.).

Myers und Boyden weisen ebenso wie Bourdillon et al. (2010) darauf hin, dass die Rolle und Bedeutung der Arbeit für die Entwicklung von Kindern in starkem Maße durch das jeweilige „kulturelle System“ beeinflusst werde. Von großer Bedeutung seien z.B. das Verständnis von Solidarität innerhalb der Familie und die gleichsam selbstverständliche Übernahme von lebenswichtigen Aufgaben durch die Kinder. In einer Kultur, die stärker durch einen individualisierten Lebensstil gekennzeichnet sei, werde die Arbeit von Kindern eher als eine Möglichkeit verstanden, früher unabhängig zu sein und ein eigenständiges Leben zu führen.[18] Selbst dann, wenn die Arbeit unter traumatischen oder stark stressfördernden Umständen ausgeübt werde, zeigten die Kinder oft erstaunliche Widerstandskraft und machten sich die Vorteile der Arbeit zunutze.

In neuerer Zeit entwickelte sich in den Forschungen zur Kinderarbeit zumindest eine eher abwägende und vorsichtige Haltung bezüglich der wichtigen Rolle, die Arbeit für die Lebens- und Entwicklungsbedingungen der Kinder haben kann. Sie fand ihren Ausdruck in verschiedenen Konferenzen, in denen Forscher*innen zusammen mit Fachleuten von NGOs und INGOs über konzeptionelle und methodologische Defizite bisheriger Forschungen nachdachten und neue Vorschläge einbrachten.[19] In den Konferenzen hatten zwei Fragen einen privilegierten Platz: die umstrittenen Zusammenhänge von Kinderarbeit und Bildung und die Methodologie der Forschung.

Neuere Forschungsansätze begnügen sich nicht mehr damit, den negativen Folgen bestimmter Formen von Kinderarbeit für Schulbesuch und Schulerfolg

---

18 Dieser Aspekt wird mit Blick auf die Arbeit von Kindern im globalen Norden auch von deutschsprachigen Soziologen und Erziehungswissenschaftlern betont (vgl. Hengst 1998; Kirchhöfer 1998).

19 Beispiele sind die Urban Childhood Conference (1997) in Trondheim, Norwegen, der IREWOC Workshop „Children, Work and Education“ (1999) in Amsterdam, sowie die internationale Konferenzen „Rethinking Childhood. Working Children's Challenge to the Social Sciences” (2000) in Bondy bei Paris und “What does work mean to children?” (2004) in Berlin.

nachzuspüren, und sie stehen der weiterhin von UNICEF und ILO favorisierten Auffassung kritisch gegenüber, dass Arbeit und Bildung bei Kindern unvereinbar seien. Stattdessen fragen sie, „wie die Beziehung von Bildung und Arbeit im besten Interesse der Kinder gestaltet werden kann“ (Myers & Boyden 1998, S.15). Bildung wird nicht nur als Schulbildung verstanden, zumal immer offenkundiger wird, dass die typische Schulerfahrung heute erstaunlich wenig zur persönlichen Entwicklung der arbeitenden Kinder beiträgt und sogar deren Fähigkeit untergraben kann, sich in den sich ausbreitenden städtisch-industriellen Gesellschaften selbst zu behaupten (Bourdillon et al. 2010, S. 132). Auf der einen Seite wird danach gefragt, wie die Schule („formelle Bildung“) im Interesse der Kinder reformiert werden und die im Alltag verwurzelten Prozesse „informeller Bildung“ genutzt und gestärkt werden können (a.a.O., S. 127 ff.). Auf der anderen Seite wird gefragt, wie den Kindern „angemessene Arbeit“ beschaffen sein und gefördert werden kann, die dazu beiträgt, „soziale und wirtschaftliche Kompetenzen, Vertrauen, Selbstwertschätzung und Integration in Familie und Gemeinwesen auszubilden“ (Myers & Boyden 1998, S. 17).

Heute besteht weitgehend Konsens, dass in der bisherigen Forschung zur Arbeit von Kindern die Methodologie zu wenig beachtet wurde. In vielen Untersuchungen wird noch nicht einmal erwähnt, welche Methoden angewandt wurden. Eine Betrachtung der Studien, die Angaben zu den Forschungsmethoden machen, ergibt, dass Fragebogenerhebungen noch immer die am meisten angewandte Methode sind und dass sie ihre Informationen fast ausschließlich von Erwachsenen, d.h. Arbeitgebern, Eltern, Betreuern usw. beziehen. Demgegenüber wird heute stärker eine partizipative und alltagsorientierte Methodologie befürwortet und praktiziert, die auch die Perspektive der arbeitenden Kinder selbst berücksichtigt. Allgemein gesagt, hat sich der Trend der Forschung zur Arbeit von Kindern von einer erwachsenenzentrierten Perspektive zu einer eher kinderzentrierten Herangehensweise verändert, was bedeutet, dass es ein wachsenden Bewusstsein dafür gibt, Kinder als Subjekte statt als Objekte der Untersuchung anzusehen (vgl. Boyden, Ling & Myers 1998, S. 145 ff.; IWGCL 1998, S. 44 ff.; Liebel, Overwien & Recknagel 1998; Bourdillon et al. 2010).

2.6 Bedeutungen der Arbeit für die Kinder

Wenn die arbeitenden Kinder als soziale Subjekte verstanden werden, stellt sich die Frage nach den Erfahrungen und Bedeutungen, die für die Kinder mit der Arbeit verbunden sind. In ihrer grundlegenden Arbeit *Theorizing Childhood* heben James, Jenks und Prout (1998) als einen empfindlichen Mangel der bisherigen Forschung zur Arbeit von Kindern hervor, dass solche Fragen

kaum gestellt werden. Sie sehen dies „als Teil des Unsichtbarmachens der Arbeit der Kinder – oder ihrer Sichtbarmachung nur als Problem“ (a.a.O., S. 119). Ihnen zufolge existierten bis dahin kaum Forschungen, die danach fragen, wie die Kinder in ihrer Arbeit agieren und welche Bedeutungen diese für sie hat.

Die Forschung vermittelt uns bemerkenswert wenige Erkenntnisse darüber, wie Kinder selbst ihre verschiedenen Aktivitäten sehen:

- wie sie die Kategorien von Arbeit handhaben und benutzen;
- welche ihrer Aktivitäten sie als Arbeit verstehen und wie sich dies je nach Kontext verändert;
- was sie motiviert, verschiedenen Arten von Arbeit nachzugehen;
- wie ihre Arbeit ihre Verwandtschaftsbeziehungen oder andere soziale Beziehungsverhältnisse berührt oder von ihnen berührt wird (a.a.O., S. 120).

Sie fordern, ein besseres Verständnis von den verschiedenen Motiven zu entwickeln, die Kinder zum Arbeiten veranlassen, und dabei detailliert der Frage nachzugehen, „wie Kinder in ihren Beziehungen zu Gleichaltrigen und zur Erwachsenengesellschaft ein Gespür für ihre eigenen Bedürfnisse und Wünsche hervorbringen“ (ebd.) Im globalen Süden sind solche Fragen fast nur in Lateinamerika gestellt worden (siehe Kapitel 5). Im globalen Norden sind die Studien der norwegischen Soziologin Anne Solberg (1997) und der britischen Soziologin Virginia Morrow (1994, 2000) hervorzuheben. Solberg richtet die Aufmerksamkeit auf die Implikationen, die die Arbeit der Kinder für ihre gesellschaftliche Anerkennung und Stellung bekommen kann. Mit der Übernahme notwendiger Arbeiten sind die Kinder „sozial gewachsen“ und haben Kompetenzen und andere psychische Attribute gezeigt und für sich in Anspruch genommen, die in anderen Situationen ignoriert wurden. Morrow zeigt, dass die Arbeit von Kindern in den meisten Fällen nicht aus der Not oder einer Zwangssituation heraus erfolgte, sondern gezielt gewählt wurde, um sich der eigenen Bedürfnisse zu vergewissern und den Handlungsspielraum für ihre Befriedigung zu erweitern. In diesen Studien zeigt sich, wie wichtig es ist, „dass die Kinder als Akteure verstanden werden, die nicht nur von ihren Lebensumständen geformt werden, sondern – wichtiger noch – auch helfen, sie zu formen“ (James, Jenks & Prout 1998, S. 123).

Für die Frage nach der Relevanz der Arbeit für den Kompetenzerwerb der Kinder geben auch zwei Untersuchungen wichtige Hinweise, die in den 1990er Jahren in den USA und Großbritannien realisiert wurden (Mortimer & Finch 1996, Hobbs & McKechnie 1997). In diesen Untersuchungen erfolgt, wie bereits oben erwähnt, die Analyse der Arbeit von Kindern unter dem Gesichtspunkt, dass die Arbeit je nach ihrer Form und je nach sozialem und kulturellem Kontext sowohl Vorteile (*benefits*) als auch Nachteile (*costs*) für die Kinder mit sich bringen kann (*balance model*). Den Untersuchungen zufolge können die Kinder bei der Arbeit eine Reihe von Kompetenzen erwerben, zum Beispiel

- mit Geld umzugehen;

- seine Zeit zu organisieren;
- mit unerwarteten Herausforderungen und Krisensituationen zurechtzukommen;
- „sich klar zu werden über Arbeitswerte und Präferenzen für künftige Jobs“ (Mortimer & Finch 1996, S. 4); oder
- „wie man sich gegenüber Vorgesetzten verhält, mit anderen Arbeitern kooperiert, mit Käufern und Klienten umgeht, Geld handhabt, pünktlich ist und schließlich aufgabenbezogene Kompetenzen erwirbt (z.B. ein Kassenregister oder einen Computer zu benutzen), die auf andere Jobs übertragbar sind” (a.a.O., S. 5; ähnlich Mortimer 2003, S. 24 f.).

Neben den positiven werden in anderen Studien auch negative „Kompetenzen“ genannt. So sprechen Steinberg et al. (1981) von „Arbeitszynismus“ (*occupational cynicism*), worunter sie eine rein instrumentelle Orientierung verstehen, die Arbeit nur unter dem Gesichtspunkt betrachtet, ob sie „schnelles Geld“ bringt (vgl. Hobbs & McKechnie 1997, S. 105). Ebenso wird darauf hingewiesen, dass die Arbeit und das durch sie erworbene Einkommen auch Auswirkungen haben können auf die Beziehungen zu Gleichaltrigen, die Stellung und soziale Anerkennung in der *Peer Group*, in der Familie, in der Nachbarschaft. Gefragt wird auch, inwieweit sie den Schulerfolg beeinflussen, z.B. indem sie die Erfahrung vermitteln, welchen konkreten Sinn in der Schule erworbene Kenntnisse haben können. Oder umgekehrt: indem sie in der Schule „schwachen“ Schülern den Eindruck vermitteln, dass sie in praktischen Zusammenhängen sehr wohl leistungsfähig sind und „was bringen können“.

In den Untersuchungen über die positiven und negativen Implikationen der Arbeit von Kindern wird in der Regel auf zwei Merkmale der Arbeit rekurriert: die Dauer der Arbeitszeit und die Art der Arbeit. Für die Frage nach den Bedeutungen und dem Kompetenzerwerb wird vor allem der Art und den Bedingungen der Arbeit Aufmerksamkeit geschenkt. Dabei werden meist folgende Aspekte unterschieden:

- die „Qualität“ bzw. Komplexität der Arbeit (Arbeitsinhalte);
- das Ausmaß an Selbstbestimmung bzw. Abhängigkeit in der Arbeitsbeziehung;
- das Ausmaß an Kooperation und die kommunikative Struktur der Arbeit im Innen- und Außenverhältnis;
- der soziale Status bzw. die soziale Anerkennung der Arbeit.

Der letzte Aspekt verweist darauf, dass nicht allein die Merkmale der Arbeit selbst beachtet werden müssen (sie sind nie die einzige kausale Variable), sondern auch der soziale und kulturelle Kontext, in dem sie ausgeübt wird. Je eher die Arbeit der Kinder soziale Anerkennung findet, umso wahrscheinlicher ist, dass die Arbeitserfahrung positive Selbstdeutungen der Kinder fördert und für die Kinder vorteilhafte Lerneffekte mit sich bringt.

3. Wirtschaftliche Ausbeutung von Kindern. Ein theoretischer Versuch für eine subjektorientierte Praxis

Die UN-Kinderrechtskonvention gibt Kindern das Recht, vor wirtschaftlicher Ausbeutung geschützt zu werden. Doch worin besteht die wirtschaftliche Ausbeutung von Kindern? Warum entsteht sie? Welche Auswirkungen hat sie auf die Kinder? Wie ist ihr am besten zu begegnen? Über diese Fragen gibt es seit Jahren kontroverse Debatten, ohne dass befriedigende Antworten gefunden wurden.

In diesem Kapitel sollen zunächst die wichtigsten typologischen und theoretischen Ansätze, die wirtschaftliche Ausbeutung von Kindern zu bestimmen, kritisch diskutiert werden. In weiteren Schritten werden Erklärungsansätze zur wirtschaftlichen Ausbeutung von Kindern erörtert und nach ihren Bedeutungen und möglichen Auswirkungen auf die arbeitenden Kinder gefragt. Abschließend wird dargelegt, auf welche Weise der Ausbeutung von Kindern am wirkungsvollsten begegnet werden kann.[20]

3.1 Typologien der Kinderarbeit

Fast immer wird die Ausbeutung von Kindern mit „Kinderarbeit" in Verbindung gebracht. Jahrzehntelang war es üblich, die Arbeit von Kindern mit Ausbeutung gleichzusetzen. Um von Ausbeutung zu sprechen, reichte es zu konstatieren, dass irgendwelche Arbeit von einem Kind ausgeübt wird. „Ausbeutung" war eine Art Metapher, die signalisieren sollte, dass allein die Tatsache, dass ein Kind arbeitet, verwerflich und abzulehnen sei.

Inzwischen ist der Blick auf die Arbeit von Kindern differenzierter geworden. Es wird gesehen, dass Kinderarbeit ein weites Spektrum umfasst, das von sklavenähnlichen Arbeitsformen (z.B. Schuldknechtschaft) über Formen der Lohnarbeit bis hin zu selbstbestimmter und von den Kindern selbst gewünschter Arbeit reicht. In der internationalen Fachdiskussion sind mehrere Typologien entwickelt worden, um verschiedene Formen der Kinderarbeit zu unterscheiden. Meist geschieht dies unter dem Gesichtspunkt, ob die Arbeit für Kinder schädlich oder vorteilhaft ist.

Am meisten verbreitet ist die von der ILO in den 1990er Jahren eingeführte Unterscheidung von *child labour* und *child work*. Der Ausdruck c*hild labour*

20 Eine frühere Version dieses Kapitels erschien in meinem Buch *Kinder und Gerechtigkeit* (Liebel 2013a).

steht für die als ausbeuterisch verstandenen Formen der Arbeit, die für Kinder als „schädlich" gelten und abgeschafft werden sollen. Dagegen bezieht sich der Ausdruck *child work* auf die Formen der Arbeit von Kindern, die als unbedenklich betrachtet und „toleriert" werden sollen.[21] Immer wieder ist darauf hingewiesen worden, dass die Unterscheidung von *labour* und *work* ein zu grobes Raster sei, um die vielfältigen Formen und Bereiche von Kinderarbeit adäquat zu begreifen. So merkte schon vor Jahren die *International Working Group on Child Labour* an: „Die meisten Kinder arbeiten unter Umständen, die irgendwo zwischen den Extremen von nicht tolerierbar und vorteilhaft angesiedelt sind" (IWGCL 1997, S. 5; vgl. auch White 1994; White 1998; Liebel 1999; Lavalette 1999; Liebel 2004; Bourdillon et al. 2010).

Eine differenziertere Typologie der Arbeitsformen von Kindern enthält das sog. *balance model.* Mit Blick auf die verschiedenen Arbeitsbedingungen werden die Vor- und Nachteile, die die Arbeit für Kinder mit sich bringt, unter Beachtung der Lebensumstände der Kinder gegeneinander abgewogen (vgl. Mortimer & Finch 1996; Hobbs & McKechnie 1997; IWGCL 1998; Hobbs & McKechnie 2007). Eine andere Typologie ordnet verschiedene Formen von Kinderarbeit in einem Kontinuum, das mehrere Zwischenformen zwischen „schädlicher" und „förderlicher" Kinderarbeit umfasst (vgl. White 1994; IWGCL 1998). In diesem Sinne konstatiert z.B. UNICEF, es sei „wenig hilfreich, alle von Kindern verrichtete Arbeit als gleichermaßen verwerflich einzustufen" und schlägt stattdessen vor, „zwischen sinnvollen und gefährlichen Tätigkeiten zu unterscheiden und zu begreifen, dass ein Großteil der Kinderarbeit zwischen der Gefährdung der Kinder und der Förderung ihrer Entwicklung angesiedelt ist" (UNICEF 1996, S. 29; vgl. auch UNICEF 2008).[22]

Heute wird meist versucht, die Ausbeutung von Kindern mittels Kriterienkatalogen zu identifizieren, in denen z.B. zu lange Arbeitszeiten, zu schwere Arbeit, entwürdigende Behandlung, Verweigerung von Erholungszeiten oder

---

21 Spätestens seit dem Global Report on Child Labour von 2006 (ILO 2006, S. 6) verwendet die ILO kaum noch den Terminus *child work.* Sie subsummiert stattdessen *child labour* als Teilbereich unter den allgemeinen weitergefassten Terminus Erwerbstätigkeit (*economic activities*), der auch wirtschaftliche Tätigkeiten von Kindern umfasst, die als tolerierbar gelten und nicht dem Verbot der Kinderarbeit unterliegen. Im Deutschen werden demgemäß – zu duldende – „erwerbstätige Kinder" (*working children*) von – nicht zu duldenden – „Kinderarbeitern" (*child labourers*) unterschieden. Zusätzlich werden im Rahmen der Kategorie *child labour* „Kinder in gefährlicher Arbeit" (*hazardous labour*) identifiziert. Der Terminus „besonders schlimme Formen der Kinderarbeit", der mit der Konvention 182 (1999) eingeführt wurde, ist wiederum weiter gefasst.

22 Diese Betrachtungsweise ergibt sich aus der Internationalen Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (1989), die sich entgegen weitverbreiteter Meinung nicht pauschal gegen „Kinderarbeit" wendet, sondern in Art. 32 ausdrücklich das Recht der Kinder betont, vor Ausbeutung geschützt zu werden (vgl. Peleg 2018).

von Arbeitsrechten aufgeführt werden. Dies ermöglicht eine genauere Bestimmung von Ausmaß und Graden der Ausbeutung, impliziert aber ein grundlegendes Problem, das in Stellungnahmen und Analysen zur Kinderarbeit bisher kaum thematisiert wird.

Die Kriterien vermitteln den Eindruck, Ausbeutung bestehe oder resultiere aus einer Mischung von Merkmalen, die irgendwie gegeben sind oder nicht. Zwischen ihnen ist kein inneres Band erkennbar, die Bezugspunkte sind äußerst disparat. Mal verweisen die Kriterien auf das Alter („… in zu jungen Jahren"), mal liegt ihnen unausgesprochen eine bestimmte Auffassung über die „Entwicklung des Kindes" oder die „menschliche Natur" zugrunde, („… zu große Verantwortung", „… Überanstrengung"), mal bestimmte Auffassungen über die Menschenwürde („… ihr Selbstwertgefühl untergräbt"), mal beziehen sie sich auf die Arbeitsbedingungen („… zu lange Arbeitszeiten", „… zu geringe Entlohnung"), mal auf die Arbeitsabläufe („… monoton und repetitiv", „gefährliche Arbeit"), mal verweisen sie auf die Einschränkungen der Freiheit des Kindes („… sich nicht von der Arbeit zurückziehen können", „… nicht selbst über den Lohn verfügen können"), mal auf die Ausübung von Willkür und Gewalt, auf fehlende oder nicht beachtete Rechte, mal ganz allgemein auf gesellschaftliche oder politische Rahmenbedingungen („ungenügender Zugang zu Gesundheits- und Bildungseinrichtungen", „… zu den Leistungen der Sozialversicherung") und noch manches mehr.

Die willkürliche Mischung der Kriterien und ihre disparaten Bezugspunkte verdecken oder machen es zumindest schwer zu erkennen, dass es sich bei der (wirtschaftlichen) Ausbeutung um ein spezifisches gesellschaftliches Verhältnis handelt, bei dem einer vom anderen profitiert bzw. sich auf dessen Kosten Vorteile verschafft und das bestimmte gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse offenbar ebenso voraussetzt wie es sie reproduzieren hilft.

3.2 Die ILO-Systematik zur Ausbeutung von Kindern

Eine der wenigen Versuche, die Ausbeutung von Kindern systematisch zu bestimmen, ist Anfang der 1990er Jahre im Rahmen der ILO vorgenommen worden. Demnach ist die Arbeit von Kindern immer dann als „ausgebeutete Arbeit" zu begreifen, wenn sie außerhalb der eigenen Familie „für andere" realisiert wird und „produktiv" ist in dem Sinne, dass sie berechenbare „Werte" hervorbringt und irgendeine Art von Einkommen erzielt, das für den Lebensunterhalt notwendig ist. Diese Art von Arbeit wird, wie bei der Darstellung der Typologien bereits erwähnt, von der ILO als *child labour* bezeichnet und von

child work als einer Tätigkeit abgegrenzt, die „reproduktiv" ist, zu Hause für die eigene Familie praktiziert und nicht entlohnt wird.[23]

Über den Einwand unzureichender Differenzierung hinaus ist auf der empirischen Ebene einzuwenden, dass die weitaus meisten Arbeiten von Kindern, die unter die ILO-Kriterien von *child labour* fallen, für die Kinder keineswegs nur Nachteile mit sich bringen. So empfinden viele arbeitende Kinder gerade deshalb Stolz, weil sie etwas „Notwendiges" tun, das „für andere nützlich ist", z.B. indem sie mit ihrer Arbeit zum Lebensunterhalt ihrer Familie beitragen oder sich mit ihrem Verdienst den Schulbesuch ermöglichen, den sie sich ohne diesen nicht hätten leisten können. Die Unterscheidung von *labour* und *work* in der von der ILO praktizierten Form impliziert eine Logik, die gegenüber der Lebensrealität der meisten arbeitenden Kinder blind ist. Nach dieser Logik ist die Arbeit von Kindern nur gestattet, wenn sie nicht bezahlt wird. Wird sie bezahlt, so darf dies nur geschehen, wenn es eigentlich nicht nötig ist („ein bisschen Taschengeld"), nicht aber, wenn das mit der Arbeit erzielte Einkommen für den Lebensunterhalt benötigt wird. Kinder dürfen ihren Eltern nur dann helfen, das Einkommen zu verbessern (und daraus Stolz und Befriedigung schöpfen), wenn diese wirtschaftlich selbständig sind, d. h. über eigene Produktionsmittel verfügen. Aber sie dürfen es nicht, wenn die Eltern besitzlos und auf Einkommen aus abhängiger Erwerbsarbeit angewiesen sind (vgl. White 1994, S. 873).

Die ILO-Unterscheidung von *labour* und *work* geht mit Bewertungen einher, die einer doppelten Diskriminierung der arbeitenden Kinder gleichkommen. Zum einen wird ihnen die soziale Anerkennung ihrer Leistung als „Arbeit" gerade dann verwehrt, wenn sie etwas Notwendiges tun und einen gewichtigen ökonomischen Beitrag erbringen. Zum anderen werden ihnen, allein weil sie ein (von Erwachsenen) bestimmtes Alter noch nicht erreicht haben, nur solche Tätigkeiten zugebilligt, die per definitionem „nichts wert" sind. Diese wurden früher als „Hilfe" bezeichnet, um zu unterstreichen, dass es sich nicht um „richtige" Arbeit handelt und sie deshalb nicht verdienen, besonders ernst genommen zu werden. Mit Blick auf die (mögliche) gesellschaftliche Stellung von Kindern wird damit ausgeschlossen, dass sie eine wesentliche und aktive Rolle im Wirtschaftsleben spielen könnten und sei es in dem Sinne, dass sie einen ernst zu nehmenden Beitrag zum Lebensunterhalt ihrer Familien leisten.

Ein anderer Aspekt ist nicht minder gravierend. Kindern nur unbezahlte oder geringfügig bezahlte Arbeit zuzubilligen, bedeutet nicht nur, sie daran zu hindern, Geld zu verdienen, sondern auch unter Umständen weniger sichtbare

23 Außerhalb des „ökonomischen" Argumentationsmusters findet sich auch der Hinweis, dass von *child labour* dann zu sprechen sei, wenn sie im „großen Ausmaß" (*large scale*) stattfinde und an die Stelle des Schulbesuchs trete, während *child work* in geringerem Ausmaß (*small scale*) und in Verbindung mit dem Schulbesuch praktiziert werde (vgl. ILO 1993).

Formen der Ausbeutung von Kindern zu verschleiern oder zu legitimieren. Diese bestehen darin, Kindern mit dem Verweis auf ihr Alter jede angemessene Bezahlung ihrer Arbeit zu verweigern oder, wie dies gerade in der Arbeit für die eigenen Eltern oft geschieht, sie daran zu hindern, selbst das monetäre Äquivalent ihrer Arbeitsleistung in Anspruch zu nehmen.

Unter analytischen Gesichtspunkten betrachtet, macht die ILO mit ihrer Unterscheidung von *child labour* und *child work* die mit dem Kapitalismus entstandene Lohnarbeit zum Maß aller Dinge. Indem nur dieser ein „Wert" beigemessen wird, werden jegliche anderen Formen von Arbeit, zumal die als „reproduktiv" bezeichneten Formen abgewertet. Aus einer solchen Perspektive lässt sich der weitaus überwiegende Teil der heute von Kindern praktizierten Arbeit weder angemessen analysieren noch bewerten. Dies gilt für den globalen Süden ebenso wie für den globalen Norden.

In den Gesellschaften des Südens ist ungeachtet aller strukturellen und kulturellen Unterschiede die Lohnarbeit, zumal im Rahmen formeller Arbeitsverhältnisse, bei Kindern weitaus geringer verbreitet als die Arbeit im Rahmen der Familienökonomie und in den Städten im sog. informellen Sektor. Die Arbeit im Rahmen der Familienökonomie, die in der Regel unbezahlt ist, umfasst drei Kategorien von Arbeit: „a) Aktivitäten, die Ressourcen aus der materiellen und sozialen Umwelt hervorbringen; b) Aktivitäten, die mit der ‚unbezahlten' Zuweisung, Vorbereitung und Verteilung dieser Ressourcen zu tun haben; c) Aktivitäten, die mit der Betreuung von Menschen zu tun haben" (Nieuwenhuys 1994, S. 17).

Diese Aktivitäten im familialen Haushalt werden zu Unrecht als „ökonomisch wertlos" eingestuft. Ihre Unterbewertung ist selbst ein „wichtiger Aspekt der Ausbeutung von Kindern in der Dritten Welt" (a.a.O., S. 18). Dabei ist zu bedenken, dass die Arbeit im Rahmen der Familie nicht außerhalb der kapitalistischen Strukturen steht, sondern Teil von ihr ist. Sie funktioniert gerade dadurch, dass sie als „Gratisarbeitskraft" unterbewertet wird. Die Geringschätzung und Minderbewertung der Arbeit von Kindern in der Familie ist eine Folge von geschlechts- und altersspezifischen Hierarchien, auf die später noch genauer eingegangen wird. Enid Schildkrout (1980) und Diane Elson (1982, S. 491) argumentieren, dass die Kinderarbeit in diesem Kontext nicht zuletzt deshalb „klein gemacht" wird, weil sie in der Regel unter Aufsicht von Frauen stattfindet. Zwar hat sich die ILO Jahre später auch der Hausarbeit von Kindern zugewendet (ILO 2004), sie unterscheidet aber weiterhin strikt zwischen der Hausarbeit „für Dritte" und der Arbeit im Haushalt in der eigenen Familie, wobei sie nur der ersteren einen „ökonomischen Wert" bemisst.

3.3 Moralisierung des Ausbeutungsdiskurses

Mit Blick auf die Arbeit von Kindern ist es immer gebräuchlicher geworden, „den Begriff Ausbeutung als Synonym für Missbrauch, Misshandlung, Exzess oder Überlastung zu verwenden" (Cussiánovich 1998, S. 329). Während „Ausbeutung" im Falle der Erwachsenen als eine ökonomische Kategorie betrachtet wird, wird sie im Falle der Kinder lediglich daran gemessen, ob die Arbeit den Kindern schadet oder nützt. Ausbeutung ist „in der Welt der Kindheit zuerst und vor allem eine moralische Kategorie" (Nieuwenhuys 2000, S. 280). Die konzeptionelle und praktische Gleichsetzung von Ausbeutung und Schädlichkeit führt zu einer Inflation und Verwässerung des Ausbeutungsbegriffs. Dadurch wird es nicht nur erschwert, Ross und Reiter beim Namen zu nennen, sondern auch nahegelegt, die Arbeit von Kindern generell mit Ausbeutung zu identifizieren. Olga Nieuwenhuys vermutet darüber hinaus, dieses „moralische" Verständnis von Ausbeutung habe „mehr mit den der Gesellschaft drohenden Gefahren, die in der Abweichung von den akzeptierten Formen der Sozialisation liegen, zu tun, als mit dem Wohlbefinden der arbeitenden Kinder" (a.a.O., S. 279).

Es wird deshalb zu Recht seit Jahren gefordert, „zwischen Risiko, Schädlichkeit, Gefährlichkeit, Ausschluss, Marginalisierung, Unterdrückung usw. und Ausbeutung zu unterscheiden" (Cussiánovich 1998, S. 329). Unterdrückung und gesellschaftlicher Ausschluss z.B. lassen sich nicht einfach aus dem Arbeitsverhältnis ableiten, sondern beziehen sich auf den Status der Kinder in der Gesellschaft, „auf die Nichtanerkennung ihrer sozialen Rolle und ihres ökonomischen und politischen Handelns" (a.a.O., S. 330). Dazu tragen auch Programme und Praktiken bei, die auf die „Ächtung" und „Abschaffung der Kinderarbeit" zielen. Die Rede von der „Schädlichkeit" lenkt zwar den Blick auch auf die Arbeitsbedingungen, von ihr zu sprechen erfordert aber ebenso wie die Rede von der Armut, auch die tieferen Ursachen zu ergründen, „die mit den ökonomischen, sozialen, politischen und ideologischen Strukturen zu tun haben" (ebd.).

Da dies mit Blick auf die Arbeit von Kindern selten geschieht, erhält der Ausbeutungsdiskurs zwar eine hohe moralische Tonlage, wird aber völlig entpolitisiert. War lange Zeit die Kritik der Ausbeutung Teil der Kritik des Gleichheits- und Gerechtigkeitsdefizits einer bestimmten Gesellschaftsordnung, der kapitalistischen nämlich, so wird heute Ausbeutung beinahe ausschließlich als ein Problem von Kindern gesehen und gilt nur noch als Indiz für ein Entwicklungsdefizit in der Sensibilität von Erwachsenen gegenüber einer als hilflos und schutzbedürftig vorgestellten Altersgruppe. Wenn z.B. gesagt wird, Kinder ließen sich leichter ausbeuten als Erwachsene, wird implizit unterstellt, das liege in der Natur des Kindseins und ließe sich nur durch mehr Schutz und

Fürsorge oder gar nur durch den Ausschluss der Kinder insgesamt aus der Welt der Arbeit lösen.

Wenn wir wirklich der Ausbeutung von Kindern in ihren gesellschaftlichen Zusammenhängen auf die Spur kommen wollen, ist es erforderlich, sie als ein ungleiches gesellschaftliches Verhältnis zwischen Personen oder gesellschaftlichen Gruppen (Klassen) zu verstehen, in dem die eine Seite sich aufgrund größerer Macht und unter Umständen mit Gewalt wirtschaftliche Vorteile auf Kosten der anderen Seite verschafft. Sein Kern besteht darin, dass die eine Seite zum Objekt der anderen wird.[24]

Ausbeutung ist nicht auf die klassische Lohnarbeit beschränkt, in der sie freilich sine qua non ist, sondern ist in allen denkbaren Arbeitssituationen möglich, in denen die Arbeitenden sich in einem Abhängigkeitsverhältnis zu anderen Personen oder Gruppen befinden, auf die sie stärker angewiesen sind als diese auf sie. Ausbeutung ist auch nicht rein ökonomisch zu verstehen in dem Sinn, dass den Arbeitenden ein dem Wert ihrer Arbeitsleistung entsprechendes monetäres Äquivalent vorenthalten wird. Dieser keineswegs unwichtige Aspekt ist zu ergänzen durch den qualitativen Aspekt, dass den Arbeitenden verwehrt ist, die Bedingungen ihres Arbeitshandelns selbst zu kontrollieren und nach eigenen Bedürfnissen zu gestalten. Mit anderen Worten, es geht um die Fremdbestimmung einer Situation, die die Arbeitenden in eine Objektstellung versetzt. Diese Fremdbestimmung ist Ausdruck eines ungleichgewichtigen Machtverhältnisses und hat zur Folge, dass den Arbeitenden Bedingungen und Tätigkeiten diktiert werden (können), die tendenziell zu ihrem Nachteil sind.

Es ist offensichtlich, dass Ausbeutung in dem hier umrissenen Sinn in den zeitgenössischen kapitalistischen Gesellschaften sehr verbreitet ist. Zwar haben sich die Erscheinungs- und Verlaufsformen der Ausbeutung im Laufe der Geschichte verändert, und in mancher Hinsicht ist Gewalt und Willkür in den Arbeitsbedingungen zurückgedrängt oder mit Hilfe von Rechtsnormen reguliert worden, aber da wirtschaftliche und politische Macht nach wie vor ungleich verteilt ist, ist auch Ausbeutung weiterhin gängige Realität. Mit der weiterhin weltweit zunehmenden *Deregulierung* und *Informalisierung* der Arbeitsverhältnisse und Arbeitsmärkte nimmt die Ausbeutung sogar wieder krassere Formen und Dimensionen an.

Es entstehen neue Formen der Ausbeutung, indem die klassische Lohnarbeit oder *abhängige* Arbeit in wachsenden Teilen der Wirtschaft durch Formen der Scheinselbständigkeit ersetzt wird. Mit den Menschen, die auf den Verkauf ihrer Arbeitskraft angewiesen sind, werden nicht länger Arbeitsverträge abgeschlossen, die mit rechtlich verbindlichen Regelungen über Arbeits- und Urlaubszeiten, Arbeitsbedingungen, Kündigungsschutz und Sozialversicherung im Falle von Krankheit oder Unfällen verbunden sind. Stattdessen werden die

24 In diesem Sinne versteht Marx im Band 1 von *Das Kapital* (Marx 1979) Ausbeutung als eine Form der *Unfreiheit*: Sie ist „Abpressung“ von Mehrarbeit und geschieht unter dem „Kommando“ des Kapitalisten.

Menschen genötigt, ihre Arbeit als „Arbeitskraftunternehmer“ (Voß & Pongratz 1998; Moldaschl & Voß 2002) oder Leiharbeiter zu vermarkten und sich permanent verfügbar zu halten. Als individualisierte Subunternehmer kapitalkräftiger Unternehmen müssen sie mit den Arbeitsbedingungen und dem Einkommen vorlieb nehmen, die ihnen diktiert werden, und alle Risiken und Nachteile in Kauf nehmen, die mit ihrer Existenz als scheinbar Selbstständige einhergehen. Um nicht gänzlich den Anschluss und ihre Existenzgrundlagen zu verlieren, müssen sie eine Art „unternehmerisches Selbst“ (Bröckling 2007) verinnerlichen und ihre gesamte Lebensführung und ihren *Charakter* bis ins Extrem flexibilisieren (Sennett 1998).

Ein Großteil der Arbeit von Kindern findet unter diesen Bedingungen statt, zum einen weil sie aufgrund des Kinderarbeitsverbots rechtlich keine Möglichkeit haben, formelle Arbeitsverhältnisse einzugehen und nur Zugang zu *informeller* Arbeit finden, zum anderen weil sie als besonders flexibel gelten und aufgrund ihrer marginalen und untergeordneten gesellschaftlichen Stellung leichte Beute derer sind, die Macht über sie haben. So ist es kein Zufall, dass die Arbeit der Kinder in der globalisierten und deregulierten Ökonomie eine wesentliche und vermutlich sogar wachsende Rolle spielt.[25]

3.4 Ausbeutung jenseits der Arbeitssphäre?

Es ist auch zu bedenken, dass wirtschaftliche Ausbeutung nicht auf Arbeitsverhältnisse beschränkt ist. Sie findet heute verstärkt auch im Vorfeld der Arbeit und auf dem Warenmarkt statt. Zumal junge Menschen werden mit ihrer Kreativität zu instrumentalisieren versucht, um als „Trendsetter“ die Gestaltung und Vermarktung von Produkten zu steigern. Naomi Klein präsentiert in einer Studie über den „Kampf der Global Players um Marktmacht“ eine Fülle von Beispielen. Mit Blick auf die USA berichtet sie z.B. von Marktforschungsunternehmen, die damit experimentieren, Kinder und Jugendliche mit Wegwerfkameras nach Hause zu schicken und sie Fotos von ihren Freunden und ihrer Familie schießen zu lassen; in einer von der Sportartikelfirma *Nike* gestellten Aufgabe hatten sie mit dem dokumentarischen Material über „den Ort, an dem sie sich am liebsten aufhielten“ zurückzukehren. Solche Übungen werden von den Marktforschern als „bildend“ und „befähigend“ legitimiert und

25 In erstaunlich geringem Maße tragen die gängigen ökonomische Theorien über Kinderarbeit zum Verständnis ökonomischer Ausbeutung bei; sie beschränken sich weitgehend darauf, die Mechanismen zu erklären, die die Nachfrage und das Angebot der Arbeitskraft von Kindern in Marktökonomien beeinflussen (vgl. Emerson 2009; kritisch White 2009 und Bourdillon et al. 2010).

sie finden dabei sogar bei manchen Bildungsfachleuten Zustimmung. So erklärte die Rektorin einer Grundschule in Massachusetts den Sinn eines Geschmackstests mit Frühstücksflocken wie folgt: „Es ist eine Lernerfahrung. Sie mussten lesen, sie mussten etwas betrachten, sie mussten vergleichen“ (Klein 2001, S. 109 f.).

Andere Marktforschungsunternehmen wie *Channel One* gehen noch ein Stück weiter. Sie rekrutieren Lehrer*innen als „Partner“ und entwickeln mit ihnen Unterrichtsmodelle, nach denen die Schüler*innen eine neue Werbekampagne für *Snapple* entwerfen oder ein neues Design für Getränkeautomaten von *Pepsi Cola* entwickeln sollen. In New York und Los Angeles stellten Schüler*innen von High Schools 32 Zeichentrickwerbespots für Fruchtbonbons von *Starburst* her und in Colorado Springs entwarfen Schüler*innen Anzeigen für *Burger King*, die in ihren Schulbussen aufgehängt wurden. „Die Ergebnisse solcher Aufgaben werden an die Unternehmen weitergeleitet, und die besten gewinnen Preise und werden vielleicht sogar von den Firmen übernommen – allesamt subventioniert von dem mit Steuergeldern finanzierten Schulsystem“ (a.a.O., S.110). Klein fand auch in einer Schule im kanadischen Vancouver heraus, dass Schüler im Auftrag der Restaurantkette *White Spot* mehrere Monate daran arbeiteten, Konzept und Verpackung für eine Fertigpizza zu entwickeln, die nun auf deren Kinderspeisekarte steht. Im folgenden Jahr entwickelten die Schüler ein komplettes Konzept für Geburtstagspartys in den Restaurants der Kette. Die Präsentation der Schüler umfasste „Muster von Werbespots, Vorschläge für die Speisekarte, von den Schülern erfundene Partyspiele und Ideen für Kuchen“. Dabei wurden Aspekte wie allgemeine Sicherheit, mögliche Lebensmittelallergien und niedrige Kosten berücksichtigt sowie auf „ausreichende Flexibilität“ geachtet. Laut einem neunjährigen Jungen bedeutete das Projekt für ihn „eine Menge Arbeit“ (ebd.).

Aus der Darstellung von Naomi Klein sei ein letztes Beispiel angeführt, das die Autorin als das „vielleicht infamste dieser Experimente“ bezeichnet. In den USA veranstaltete *Coca Cola* an verschiedenen Schulen einen Wettbewerb, bei dem eine Strategie zur Verteilung von *Cola*-Gutscheinen an Schüler*innen entwickelt werden sollte. Die Schule, die die beste Werbestrategie entwickelte, sollte 500 Dollar gewinnen. Eine Schule in Georgia, die den Wettbewerb besonders ernst nahm, rief einen *Coca-Cola*-Tag aus, an dem alle Schüler*innen in *Coca-Cola*-T-Shirts zur Schule kamen und sich in einer Formation, die den Namenszug „Coke“ bildete, aufstellten und fotografieren ließen. Sie wurden von leitenden Angestellten des Konzerns unterrichtet und lernten alles über die schwarze, sprudelnde Flüssigkeit. Dann ging aber etwas schief. Ein Schüler nahm sich heraus, in einem *Pepsi*-T-Shirt zur Schule zu kommen. Für sein Vergehen wurde er prompt vom Unterricht ausgeschlossen. Die Schulleiterin rechtfertigte den Ausschluss mit den Worten: „Es wäre ja akzeptabel gewesen, wenn es nur eine interne Sache gewesen wäre. Aber wir hatten den regionalen *Coke*-Präsidenten hier und aus Atlanta waren Mitarbeiter

des Unternehmens eingeflogen… Diese Schüler wussten, dass wir Gäste hatten“ (a.a.O., S. 111).

Auch in Deutschland und anderen europäischen Ländern mischen privatwirtschaftliche Unternehmen seit Jahren in den Schulen mit. So führen Schüler*innen z.B. Marktanalysen zu bestimmten Produkten durch, konzipieren innovative Produkte wie Rechtsschutzversicherungen für Jugendliche oder attraktive Textilmuster für Bekleidungsfirmen, oder sie entwickeln im Auftrag der Unternehmen neue Marketingkonzepte. Ein Beispiel: Am Konrad-Adenauer-Gymnasium in Meckenheim führten Schüler am Tag der Offenen Tür eine Umfrage zum Papiertaschentuch *SNIFF*® durch, die darüber Aufschluss gab, welche Druckmotive in welcher Altersklasse „gut ankommen“, und identifizierten auf diese Weise eine besonders gut ansprechbare Konsumentengruppe. Obwohl solche Auftragsarbeiten für die kooperierenden Unternehmen recht gewinnbringend sein können, werden sie in der Regel nicht honoriert.

Vor allem für Unternehmen, die ihre Produkte an Jugendliche richten, kann es profitabel sein, Stimmungen und Trends rechtzeitig zu erfassen. Ein Beispiel: Im Rahmen einer „Lernpartnerschaft“ mit der Firma *bofrost* kreierten am Gymnasium Straelen die Schüler*innen der 10. Klasse Modelle für „innovative Designertorten“. Die Produktmanagerin und der Werbeleiter von *bofrost* sichteten als Experten die Ergebnisse und diskutierten die verschiedenen Tortenmotive mit den Schüler*innen. Der Werbeleiter lobte besonders eine „Handy-Torte“ mit den Worten: „Digitale Kommunikation ist ein wichtiger Bestandteil der jugendlichen Lebenswelt.“ Die Ergebnisse wurden als Beitrag für den Wettbewerb *Food for youngsters* bei der Europäischen Kommission eingereicht (zu weiteren Beispielen und der Diskussion der Problematik vgl. Liebel 2008a).

Mit den Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft und den in sie eingebetteten „Lernpartnerschaften“ bahnt sich nichts weniger als eine kulturellen Transformation der Schule an, doch nicht im Sinne emanzipierender Arbeitserfahrungen, sondern im Sinne einer Ökonomisierung des Denkens und Fühlens der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen. Die Schule ist auf dem Weg, zu einem neu austarierten soziokulturellen Raum zu werden, der bei aller Rede von Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit mit den ökonomischen Prämissen der kapitalistischen Gesellschaft kurzgeschlossen wird. Der „unternehmerische“ Sinn einer solchen Transformation liegt darin, dass die Schule neue Formen von *Subjektivität* hervorbringt und die künftigen Arbeitssubjekte dazu bringt, sich nicht mehr als passive „Arbeitnehmer“, sondern als eigenverantwortlich handelnde ökonomische Akteure, als „Unternehmer ihrer selbst“ oder genauer: ihrer Arbeitskraft zu verstehen. Wie im vorigen Abschnitt dargestellt, wird der Typus des Arbeitskraftunternehmers gebraucht in einer Gesellschaft, deren Wirtschaft „informalisiert“ und „dereguliert“ wird, während die Risiken der täglichen Existenz gänzlich auf diejenigen verlagert werden, die auf den Verkauf ihrer Arbeitskraft angewiesen sind.

An den Beispielen wird erkennbar, dass die Ausbeutung von Kindern nicht auf die traditionelle Arbeitssphäre beschränkt ist und dass gerade bei jungen Menschen Arbeit und Nicht-Arbeit nicht mehr strikt räumlich, zeitlich und begrifflich zu trennen sind. Die von den Schüler*innen übernommenen oder ihnen aufgedrängten Aufgaben haben eine erhebliche ökonomische Bedeutung, obwohl sie im landläufigen Sinn eher als „Freizeitaktivitäten" betrachtet und sogar als Teil des Bildungsauftrags der Schule legitimiert werden. In jedem Fall ist ihr ökonomischer Ertrag für die beteiligten Unternehmen wesentlicher höher als die „Entgelte", die den Kindern und Jugendlichen – wenn überhaupt – dafür gewährt werden. Zumindest an zweien der von Naomi Klein berichteten Beispiele wird aber auch deutlich, dass den Kindern durchaus bewusst wird, dass es sich bei ihren Tätigkeiten um Arbeit handelt und zwar um eine Arbeit, von der eher andere als sie selbst profitieren und die deshalb nicht ohne weiteres hingenommen wird.

3.5 Ausbeutung von Kindern als Strukturphänomen kapitalistischer Gesellschaften

Heute wird weithin angenommen, dass die wirtschaftliche Ausbeutung von Kindern eine direkte Folge von Armut sei. Dabei wird übersehen, dass die Arbeit von Kindern selbst in „armen" Gesellschaften, in denen Familien auf die Mitarbeit der Kinder angewiesen sind, nicht zwangsläufig ausbeuterische Formen annehmen muss. Sie kann im Gegenteil Teil eines soziokulturellen Systems sein, das der Arbeit von Kindern hohen Wert für die Sozialisation, Bildung und persönliche Entwicklung der Kinder beimisst und das die Kinder deshalb auch und gerade als arbeitende Kinder respektiert. Ein solche Haltung gegenüber den Kindern findet sich auch heute noch – unter kapitalistischen Rahmenbedingungen – in vielen Familien, die in Not leben und in denen es als selbstverständlich gilt, dass alle Familienmitglieder füreinander einstehen und ihren Fähigkeiten und Kräften entsprechende wirtschaftliche Aufgaben übernehmen. In solchen Systemen bzw. Familien wird in der Regel darauf geachtet, dass die Arbeit, die von Kindern erwartet oder Kindern zugebilligt wird, deren altersgemäße physische und psychische Konstitution berücksichtigt und sie nicht unnötigen Risiken aussetzt.

Wenn es zur wirtschaftlichen Ausbeutung von Kindern kommt, sind Ursachen vorgelagert, die in der Struktur und Funktionsweise des wirtschaftlichen und sozialen Systems im Ganzen wurzeln. Die Arbeit der Kinder ist im „umfassenden sozio-ökonomischen Prozess zu verorten" (Lavalette 1999a, S. 39) und ihre Ausbeutung nicht losgelöst von der „globalen Form von Ausbeutung" einer Gesellschaft zu begreifen, in der Klassenlage, Geschlecht und

Alter ineinander verwoben sind (Nieuwenhuys 1994, S. 205). Ob es zur wirtschaftlichen Ausbeutung von Kindern kommt, hängt demnach vor allem davon ab, in welchen gesellschaftlichen Formen die lebensnotwendige Arbeit organisiert und verteilt ist, welche soziale Stellung den Kindern im Verhältnis der Generationen, vor allem unter dem Aspekt der generationalen Arbeitsteilung, eingeräumt wird.

In Gesellschaften, in denen die lebensnotwendige Arbeit als eine gemeinschaftliche Aufgabe Aller angesehen wird und in denen alle Menschen in ähnlicher Weise an der Produktion der lebensnotwendigen Güter teilhaben, ist es wenig wahrscheinlich, dass die Arbeit ausbeuterische Formen annimmt. Ausbeutung wird dann wahrscheinlich, wenn ein Teil der Gesellschaft sich die Arbeit anderer Teile der Gesellschaft zunutze macht und darüber bestimmen kann, in welchen Formen und unter welchen Bedingungen gearbeitet wird. Das heißt zur Ausbeutung kommt es in allen Gesellschaften, in denen ungleiche Machtverhältnisse bestehen und der mächtige Teil der Gesellschaft über die produktiven Potenzen der von der Macht Ausgeschlossenen verfügen kann.

Die kapitalistische Gesellschaft ist eine besondere Form dieser Gesellschaft. Ihre Funktionsweise basiert darauf, dass die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung nicht für die eigenen Bedürfnisse arbeitet und über den „Mehrwert“ und die Produkte ihrer Arbeit nicht gemeinsam und in freier Entscheidung verfügen kann. Sie ist darauf angewiesen, ihre Arbeitskraft denjenigen zur Verfügung zu stellen, die über die wichtigsten Produktionsmittel verfügen, und kann nur darauf hoffen (oder auch darum kämpfen), dass sie dafür wenigstens annähernd entlohnt wird oder dass sie am Lohn derer teilhaben können, die überhaupt welchen erhalten. In einer solchen Gesellschaft ist jede Arbeit, die in Form von Lohn- oder Hausarbeit oder in anderen Formen der „Abhängigkeit“ verrichtet wird, in einem funktionalen Sinne immer auch ausgebeutete Arbeit. Auch „selbständige“, selbst gewünschte und sogar selbstbestimmte Arbeit ist nicht davor gefeit, zum Teil des Ausbeutungszusammenhangs der kapitalistischen Gesellschaft zu werden.

In diesem umfassenden Sinn ist auch die Arbeit von Kindern, sofern sie den Systemimperativen der kapitalistischen Gesellschaft unterworfen ist, ausgebeutete Arbeit. Und dies gilt – wie Olga Nieuwenhuys (1994; 2000; 2008) eindringlich gezeigt hat – nicht nur für die Lohnarbeit im engeren Sinne, sondern auch für die in der Regel unbezahlte Arbeit im Bereich der Familienökonomie.[26] Um die Ursachen der Ausbeutung von Kindern zu ergründen, ist es

26 Zumal „in Gesellschaften der Dritten Welt ist nicht Lohnarbeit (*employment*) die typische Form der Ausbeutung von Kindern, sondern unbezahlte Arbeit im Familienkontext“ (Nieuwenhuys 1994, S. 21). Hier wird die Arbeit von Kindern praktisch „von ausgebeuteten Erwachsenen in Anspruch genommen“ (a.a.O., S. 204). Nieuwenhuys zufolge erfolgt die Ausbeutung der Kinder auf dreierlei Weise: a) über die direkt Aneignung der von den Kindern produzierten Güter und Dienstleistungen; b) über die Redu-

deshalb erforderlich, die Arbeit der Kinder in ihren systembedingten gesellschaftlichen Formen ins Auge zu fassen und zu fragen, wie es zu Bedingungen kommen kann, die Kinder zu Objekten einer „ökonomischen Vorteilsnahme" degradieren, aus menschlichen Wesen also eine bloße Verkörperung von Arbeitskraft machen, deren „Wert" allein daran gemessen wird, ob sie wirtschaftlichen Gewinn oder Profit versprechen.

Doch ebenso wie es bei der Arbeit von Erwachsenen Unterschiede in den Graden und Formen der Ausbeutung gibt und damit auch unterschiedliche Möglichkeiten, die Bedingungen des eigenen Arbeitshandelns zu beeinflussen, sind auch nicht alle ausbeuterischen Arbeitsverhältnisse von Kindern gleich. Um die Auswirkungen und Bedeutungen der Arbeit für die Kinder zu erfassen, reicht es deshalb nicht aus, nur von „ausgebeuteter" Arbeit zu sprechen. Es ist erforderlich, die Bedingungen, unter denen sie stattfindet, genauer ins Auge zu fassen und zu charakterisieren. Dabei ist vor allem die Frage wichtig, wie weitgehend die Kinder der Macht oder gar Willkür anderer Personen unterworfen sind, d.h. wie weitgehend ihr Handlungsspielraum eingeschränkt ist. Bei der „ausgebeuteten" Arbeit ist im Besonderen zu fragen, ob die Bedingungen, unter denen sie stattfindet, zu verbessern bzw. von den Kindern selbst zu beeinflussen sind oder ob für und mit den Kindern Alternativen gefunden oder geschaffen werden müssen.

Eine Möglichkeit, den besonderen Charakter der Ausbeutung von Kindern zu verstehen, besteht darin zu fragen, warum ihre Arbeitskraft im Vergleich zu Erwachsenen geringer bewertet und in höherem Maße ausgenutzt wird. Dies drückt sich beispielsweise darin aus, dass sie im Allgemeinen geringer entlohnt wird als die vergleichbare Arbeit von Erwachsenen oder dass die Entlohnung ganz unterbleibt mit dem Hinweis, dass es sich nicht um „richtige" Arbeit, sondern um eine Form der „Hilfe" oder des „Lernens" handelt. Oder dass der Lohn nicht an die Kinder, sondern an die Eltern ausgezahlt wird und die Arbeit der Kinder als quasi selbstverständlicher Bestandteil der Familienarbeitskraft behandelt wird. Oder dass Kinder nicht mit Geld, sondern mit Naturalien „entlohnt" werden. Aber auch darin, dass es nicht für erforderlich gehalten wird, arbeitenden Kindern dieselben Arbeitsrechte zuzubilligen, die für Erwachsene gelten.

Ebenso wie die wirtschaftliche Ausbeutung von Erwachsenen ist die Ausbeutung von Kindern ein „strukturelles Phänomen kapitalistischer Gesellschaften" (Lavalette 2000, S. 220). Dies ist wichtig zu betonen angesichts der verbreiteten Auffassung, dass die Ausbeutung von Kindern im Wesentlichen auf moralische Defizite einzelner Menschen im Umgang mit Kindern zurückzuführen sei. Die Ausbeutung von Kindern als ein strukturelles Phänomen zu begreifen, hilft auch, sich klar zu machen, dass sie nicht mit der Einführung

zierung der Kosten für die Reproduktion der erwachsenen Arbeiter; c) über die Einsparung der sozialen Kosten bei der Hervorbringung neuer Generationen von Arbeitern (vgl. Nieuwenhuys 2000, S. 287).

technologisch fortgeschrittener Produktionsmethoden oder mit wirtschaftlichem Wachstum gegenstandslos wird. Dies zeigt sich darin, dass die Ausbeutung von Kindern auch in der „modernisierten“ globalisierten Ökonomie an der Tagesordnung ist und dass sie sowohl in den abhängigen und von Armut geprägten Gesellschaften des globalen Südens, als auch in den „fortgeschrittenen Ökonomien“ (Lavalette) des Nordens existiert.

Aufgrund der Funktionsweise der kapitalistischen Ökonomie besteht die Tendenz, Menschen auf ihre Eigenschaft als Träger von (auszubeutender) Arbeitskraft zu reduzieren und sie zur bloßen Profitquelle zu erniedrigen. Daran ändert sich im Wesentlichen nichts, wenn die Menschen sich – wie heute zunehmend üblich – um die Vermarktung und den Einsatz ihrer Arbeitskraft selbst kümmern müssen, sei es im globalen Süden als „Miniunternehmer“ in der informellen Ökonomie, sei es in den „fortgeschrittenen Ökonomien“ des Nordens als scheinbar autonomer „Arbeitskraftunternehmer“ (Voß & Pongratz 1998). Die weltweit agierende kapitalistische Ökonomie produziert zwar eine Fülle von Waren („materieller Reichtum“), aber sie produziert auch eine Fülle von Menschen, die arm und benachteiligt sind, sei es dass sie – wie im Süden – von der Hand in den Mund leben und um ihr Überleben kämpfen müssen, sei es dass sie – wie in den reichen Gesellschaften des Nordens – den „Anschluss“ zu verpassen drohen, an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden und auf „Hilfe“ angewiesen sind. Je „ärmer“ und „bedürftiger“ die Menschen sind, desto eher sind sie gezwungen, sich den vorgegebenen Bedingungen zu fügen und mit Arbeiten und Arbeitsbedingungen vorlieb zu nehmen, die für sie mit nachteiligen Folgen einhergehen.

3.6 Weitergehende Erklärungsansätze der Ausbeutung von Kindern

Aber auch der Verweis auf die Strukturen und Funktionsweisen kapitalistischer Ökonomien reicht nicht aus, um die besonderen Ausbeutungsrisiken und Benachteiligungen von Kindern zu erklären. Ebenso wenig lassen sich daraus das unterschiedliche Ausmaß an Risiken und die spezifischen und durchaus verschiedenen Formen und Grade von Ausbeutung begreifen, denen Kinder einerseits im Süden, andererseits im Norden ausgesetzt sind.

Für die Gesellschaften des globalen Südens wird von den Bewegungen arbeitender Kinder bis zur Weltbank übereinstimmend betont, dass „Armut“ ein konstituierender Faktor der wirtschaftlichen Ausbeutung von Kindern ist. Dies heißt nicht, dass Armut zwangsläufig zu Ausbeutung führt oder ausbeuterische Kinderarbeit allein aus Armut erklärt werden kann. Es gibt beispielsweise zahlreiche arme Familien, deren Kinder nicht erwerbstätig sind oder die sich Mühe geben, ihre Kinder vor Ausbeutung zu schützen. Aber je größer die

Armut ist, desto größer ist der Druck, die nachteiligen Folgen bestimmter Arbeiten für Kinder gering zu schätzen im Vergleich zu der Entlastung, die das Arbeitseinkommen oder die Arbeitsleistung der Kinder für die Familie mit sich bringt. Auch für die Kinder selbst verringern sich mit der Armut die Optionen, um sich unter Umständen einer nicht-akzeptablen Arbeit oder nicht-akzeptablen Arbeitsbedingungen zu widersetzen. In den „reichen" Gesellschaften des Nordens spielt der Faktor Armut für die Ausbeutung von Kindern eine wesentlich geringere Rolle, aber er ist auch hier nicht vollkommen irrelevant. Dies zeigt sich etwa daran, dass Kinder aus armen Familien in der Regel mit Jobs vorlieb nehmen müssen, die schlechter bezahlt sind.

Als ein weiterer Risikofaktor für die Ausbeutung von Kindern, der sich nicht *unmittelbar* aus den Funktionsgesetzen der kapitalistischen Ökonomie ableiten lässt, kann die untergeordnete gesellschaftliche Stellung von Kindern in der Altershierarchie betrachtet werden.[27] Diese, wie es meist geschieht, als „Schwäche" zu bezeichnen, ist insofern problematisch, als sie suggeriert, es handele sich um ein primär biologisches Phänomen. Tatsächlich aber ist die Schwäche der Kinder, die sie eher für fremde Interessen und Zwecke verfügbar macht, Ergebnis einer sozialen Konstruktion, d.h. sie resultiert aus gesellschaftlichen Machtverhältnissen und sie ist somit auch veränderbar. Die Schwäche der Kinder manifestiert sich auf zweierlei Weise: als Missachtung ihrer Subjektivität und als Ausschluss aus gesellschaftlicher Verantwortung.

Die Subjektivität der Kinder wird vor allem in autoritär und stark hierarchisch strukturierten Gesellschaften missachtet, in denen Gleichheitspostulate und individuelle Rechte keine nennenswerte Rolle spielen. Dies ist vielfach in Gesellschaften des globalen Südens der Fall, in denen sich gemeinschaftliche Lebens- und Arbeitsformen, die auf Reziprozität beruhen, unter dem Modernisierungs- und Individualisierungsdruck in Auflösung befinden, ohne dass sich neue Regeln und Institutionen des Zusammenlebens und der sozialen Verantwortung ausbilden konnten. Hier wird die traditionell bedeutsame Einbeziehung der Kinder in Arbeitsprozesse, die mit Respekt für deren Eigenheiten und Entwicklungsbedürfnisse einherging, unter dem Druck des individualisierten und von Geldnot diktierten Überlebenskampfes oft (vor allem in den Städten) in die bloße Ausbeutung einer ökonomischen Ressource pervertiert. Die damit einhergehende Schutz- und Rechtlosigkeit von Kindern wird unter Umständen noch durch diktatorische und autoritäre politische Strukturen, in denen Menschenrechte und Menschenwürde generell nichts gelten, verstärkt.

In den „fortgeschrittenen" Gesellschaften des Nordens wird zwar der Subjektivität und dem Schutz der Kinder ein höherer Wert beigemessen, aber die

---

27 Die mit dem geringeren Lebensalter legitimierte Unterordnung der Kinder ist ein zentrales Thema der neueren sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, allerdings meist beschränkt auf den globalen Norden. Als Überblick vgl. Hengst & Zeiher (2005); Honig (2009); Mierendorff (2010); Bühler-Niederberger, Mierendorff & Lange (2010); Bühler-Niederberger (2020).

Kinder werden im gleichen Atemzug aus der „Gesellschaft der Erwachsenen“ ausgegliedert und „infantilisiert“. Es ist hier vor allem die bürgerliche Ideologie der Kindheit, die die Kinder in einen Status der Abhängigkeit versetzt und sie auf dem „Arbeitsmarkt“ und in Arbeitsverhältnissen benachteiligt und leichter verfügbar macht. Unter der Vorgabe, dass nicht sie, sondern ihre Väter es sind, die den Lebensunterhalt gewährleisten und dass sie versorgt werden, können Kinder nur „Arbeitserfahrungen gewinnen, indem sie bestimmte ökonomische Nischen ausfüllen, die von Erwachsenen leer gelassen wurden“ (James 1984, S. 11; vgl. auch Kirchhöfer 2000; 2004; 2008; 2009). Sie sind auf Jobs verwiesen, die als typische Kinder- oder Schülerjobs lediglich mit einer Art Taschengeld entgolten werden, oder sie werden, sofern sie im Erwachsenenbereich eine Arbeit finden, unter Verweis auf die Nicht-Notwendigkeit ihrer Arbeit und ihr noch nicht Erwachsensein mit einer geringeren Entlohnung abgespeist und müssen mit ungeregelten, vertraglich nicht abgesicherten Arbeitsbedingungen vorlieb nehmen (vgl. Lavalette 1999, S. 221). Unter Umständen verschärft sich ihre Benachteiligung und ihr Ausbeutungsrisiko noch dadurch, dass sie eine Arbeit ausüben oder ausüben wollen, die nach dem Gesetz verboten ist. Generell hat der untergeordnete Kindheitsstatus zur Folge, dass die Arbeitsaktivitäten von Kindern in ihrem wirtschaftlichen Wert und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung missachtet und marginalisiert werden.

In ihrer inzwischen klassisch zu nennenden theoretischen Studie über die „Differenzierung von Kinderarbeit im kapitalistischen Arbeitsmarkt“ führt Diane Elson (1982) die „vorherrschenden“ Formen der Arbeit, die Kinder benachteiligen, auf drei „Machtquellen“ (*authority sources*) zurück, die ihr zufolge das „Senioritätssystem“ (*seniority system*) der zeitgenössischen kapitalistischen Gesellschaften kennzeichnen: 1. die Autorität der Erwachsenen in der Familie; 2. die Anforderungen des ebenfalls von Erwachsenen determinierten Erziehungssystems; 3. die „Bedürfnisse“ des Kapitals an einer leichten und profitablen Verwertung der Arbeitskraft. „Das Senioritätssystem umfasst eine Rangfolge von Abstufungen, nicht einfach eine Teilung zwischen Kindern und Erwachsenen, aber die Kinder finden sich am unteren Ende. Und dies bedeutet, dass es extrem schwierig für sie ist, sich die volle monetäre Anerkennung zu sichern für die Fähigkeiten, die sie besitzen, und für den Beitrag, den sie zum Familieneinkommen erbringen. Erst wenn sie in den Erwachsenenstatus übergegangen sind, können sie als ‚kompetent‘ und als ‚Brotverdiener‘ Anerkennung finden – oder genauer gesagt, nur wenn die Jungen den Erwachsenenstatus erreicht haben, denn für die Mädchen bleibt das Problem gleich“ (Elson 1982, S. 493). Der untergeordnete Status der Kinder hat zur Folge, a) dass die Fähigkeiten der Kinder gering geschätzt werden; b) dass Kindern in erster Linie Aufgaben übertragen werden, die als ökonomisch weniger wertvoll gelten, vor allem sog. reproduktive Aufgaben; c) dass die Kinder ungeachtet der Fülle an Arbeiten, die sie erbringen, nicht als Arbeiter*innen mit eigenem Recht anerkannt werden (a.a.O., S. 491; Nieuwenhuys 2000, S. 287).

Das Erziehungssystem bringt Diane Elson ins Spiel, weil die mit ihm gesetzte „Schülerrolle“ der Kinder deren „außerschulische“ Arbeit als eine gegenüber ihren schulischen Verpflichtungen marginale Aktivität erscheinen lässt, die keine besondere Anerkennung verdient und die sogar als mögliche Störquelle der eigentlich wichtigen Schulleistungen abgewertet und diskriminiert wird. Die pflichtgemäße Präsenz in den Erziehungsinstitutionen – so ergänzt Allison James (1984) – schränkt die Möglichkeiten der Kinder ein, eine bezahlte Arbeit zu erlangen und verstärkt zudem den Schein ihrer „Unreife“ in der Altershierarchie. Die angenommene Unreife wiederum und das Verständnis ihrer bezahlten Arbeit als „Restzeit“-Aktivität wirken sich negativ auf die Entlohnung und die allgemeinen Bedingungen ihrer Beschäftigung aus. „Das stärkste strukturierende Prinzip, das ihre Arbeitserfahrung bestimmt, ist die marginale soziale Position des Schulkindes im Verhältnis zur hauptsächlichen Arbeitskraft“ (James 1984, S.12). Auch Michael Lavalette betont als ein Ergebnis seiner historischen Studien über die Entwicklung der Kinderarbeit in Großbritannien, dass mit der wachsenden Dominanz des Schulsystems die Arbeitsaktivitäten der Kinder zu „nebenschulischer“ (*out-of-school*) Arbeit „marginalisiert“ und auf solche Jobs eingeschränkt wurden, die mit dem Schulbesuch kombiniert werden konnten und schließlich als nicht besonders ernst zu nehmende „Kinderjobs“ identifiziert wurden (Lavalette 2000, S. 225 u. 227).

In den Gesellschaften des globalen Südens stellt sich dieses Problem umgekehrt dar. Hier ist für den Großteil der arbeitenden Kinder die Arbeit die Hauptaktivität und sie versuchen oft mit Mühe und Not, ihre Arbeit mit ihren Bildungsinteressen und unter Umständen mit dem Schulbesuch in Einklang zu bringen. Nicht wenige Kinder könnten ohne ihren Arbeitsverdienst gar nicht die Schule besuchen. Aus der Sicht derer, die die „Entwicklung“ zu mehr „Modernität“ vorantreiben wollen, wird die Arbeit der Kinder allerdings ausschließlich und sogar als der hauptsächliche Hinderungsgrund für den regulären und erfolgreichen Schulbesuch betrachtet, und die Durchsetzung der Schulpflicht gilt als Zaubermittel, um die Kinderarbeit auszurotten. Die Organisationen der arbeitenden Kinder sehen darin nicht unbedingt eine für sie vorteilhafte Perspektive, da sie zu Recht befürchten, dadurch in eine marginale soziale Position abgedrängt zu werden, die ihre Möglichkeiten, bessere Lebens- und Arbeitsbedingungen zu erreichen, eher einschränkt als erweitert. Sie wehren sich im Grunde gegen eine Entwicklung, die Diane Elson mit Blick auf die „fortgeschrittenen“ kapitalistischen Gesellschaften als Senioritätssystem bezeichnet und in ihren für die Kinder nachteiligen Folgen beschreibt.

Elson bezeichnet das Senioritätssystem als sozial konstruierte Altershierarchie, „in der diejenigen, die als Minderjährige definiert werden, außerstande sind, einen vollen sozialen Status nach eigenem Recht zu erlangen. Sie sind keine vollwertigen Mitglieder der Gesellschaft“ (Elson 1982, S. 491). Ihre Unterordnung bedeute nicht, dass ihnen die persönliche Fähigkeit zu autonomem

Verhalten fehle, viele Kinder hätten sogar größere Fähigkeiten als viele Erwachsene. Was es dagegen „mit sich bringt, ist das Fehlen einer allgemeinen Bereitschaft zur Anerkennung des Rechts auf Autonomie; und das Fehlen der Bereitschaft, die Autonomie zu unterstützen und zu erweitern" (a.a.O., S. 492). Im Senioritätssystem manifestiert sich die fehlende Bereitschaft der Erwachsenen, ihre Macht über die Kinder in Frage zu stellen. „Der Wunsch der Erwachsenen, ihre Macht über Kinder aufrecht zu erhalten, sei es über die Konstruktion gewisser Familienformen, sei es über die Konstruktion gewisser Erziehungsformen, hat Kinder vor die nicht beneidenswerte Wahl gestellt zwischen Ausbeutung in der Arbeit und Unterordnung zu Hause und in der Schule" (a.a.O., S. 494). Dagegen müsste Kindern ein adäquates eigenes Einkommen als eigenes Recht ebenso eingeräumt werden wie die Verbindung von Bildung und einkommensschaffenden Aktivitäten. Der Ausschluss von Kindern aus der Arbeitssphäre, und sei es der kapitalistische Arbeitsmarkt, „ändert nichts als die Art und Weise, in der Kinder untergeordnet werden, statt diese Unterordnung selbst zu beenden" (a.a.O., S. 495).[28]

3.7 Subjektorientierte Zugänge zur Ausbeutung von Kindern

Der Tatbestand, dass Kinder auf vielfache Weise zum Objekt gesellschaftlicher Strukturen und des Handelns Erwachsener werden, wirft die Frage auf, was dies für die Kinder subjektiv bedeutet und wie sie damit umgehen. Wirtschaftliche Ausbeutung ist eine besonders gravierende Form dieses Handelns, die Kinder zu Objekten degradiert. Aber auch der Ausschluss von Kindern aus der Arbeitssphäre mit dem Argument, sie auf diese Weise vor Ausbeutung zu bewahren, behandelt die Kinder als Objekte. Diesem Dilemma ist nicht zu entkommen, indem ausgebeutete Arbeit umstandslos als für Kinder schädlich dargestellt und eine als harmlos und risikofrei vorgestellte Arbeit als Alternative für Kinder beschworen wird. Dies ist ein abstraktes Manöver, das bestenfalls am Reißbrett Bestand hat, denn es müsste die Kinder insgesamt in eine andere Welt verpflanzen.

Damit soll nicht bestritten werden, dass es wünschenswert ist, nach Arbeits- und Lebensformen Ausschau zu halten, in denen Kinder als Subjekte respektiert werden, und um diese zu kämpfen. Kinder, die sich mit den ihnen aufgenötigten Arbeits- und Lebensbedingungen auseinandersetzen, haben

28 Die von Elson analysierte Altersordnung wird heute auch als „generationale Ungleichheit" bezeichnet und ihren Folgen für soziale Benachteiligung und Ungerechtigkeit und auf ihre diskriminierenden Effekte untersucht (vgl. Liebel 2013a, S. 209 ff.). Olk (2009, S. 139) spricht ausdrücklich von „Ausbeutung der Jungen durch die Alten".

selbst logischerweise die Hoffnung, dass sich ihre Lage verbessert, und sie setzen sich in verschiedenen Teilen der Welt mit eigenen Organisationen dafür ein. Worum es mir hier geht, ist deutlich zu machen, dass ausgebeutete Arbeit schon deshalb, weil sie nicht einfach aus der Welt geschafft werden kann und die Lebensrealität vieler Kinder weiter bestimmen wird, einer genaueren und differenzierten Analyse bedarf.

Dann wird nämlich erkennbar, dass im Arbeitsspektrum der Kinder nicht nur viele Zwischenformen existieren und die Ausbeutung selbst sehr verschiedene Formen und Intensitäten aufweist, sondern auch dass selbst ausgebeutete Arbeit die arbeitenden Subjekte nicht einfach auslöscht. Zwar existieren Formen der Ausbeutung, die den Handlungsspielraum der Arbeitssubjekte fast vollständig einschränken – dies ist vor allem in solchen Ausbeutungsverhältnissen der Fall, die auf unmittelbarer persönlicher Abhängigkeit beruhen und in denen die arbeitenden Subjekte sozial isoliert sind. Aber in den meisten Fällen erzeugt die Ausbeutung bei den Betroffenen – seien es Erwachsene oder Kinder – Gefühle des Unbehagens und der Unzufriedenheit und wird unter von den Subjekten beeinflussbaren Umständen sogar zur Handlungsprovokation.

Dies hat einen wesentlichen Grund darin, dass auch ausgebeutete Arbeit sich nicht im wirtschaftlichen Ausbeutungsverhältnis erschöpft, sondern auch produktive und kommunikative Komponenten aufweist. Auch ausgebeutete Arbeit bringt Gebrauchswerte hervor, bringt meist die Arbeitenden zusammen und kann ihnen Gefühle des Stolzes und gemeinsamer Interessen vermitteln. Dies ist ein Sachverhalt, der bei Erwachsenen seit langem als selbstverständlich gilt. Warum sollte er nicht auch bei arbeitenden Kindern gelten?

Antonella Invernizzi ermittelte beispielsweise in einer Studie über Kinder, die in den Straßen Limas als Verkäufer*innen ihren Lebensunterhalt verdienten, spielerische, nutzbringende, beziehungs- und identitätsspezifische Komponenten und weist daraufhin, dass die Arbeit für die Kinder eine „doppelte Funktion" hat: sie ermöglicht ihnen einerseits das Überleben und trägt andererseits zu ihrer Sozialisation und Identitätsbildung bei (Invernizzi 1998, S. 71). In den Erfahrungen der Kinder verbinden sich die verschiedenen Elemente und bilden aus der subjektiven Perspektive der arbeitenden Kinder ein Ganzes. Die Arbeit der Kinder ist demnach zu verstehen und konkretisiert sich über die „Verknüpfungen, die das Kind durch seine täglichen Handlungen schafft. […] Nur wenn wir die beziehungsspezifischen und subjektiven Aspekte jeder einzelnen Aktivität der Kinder berücksichtigen, sowie die Beziehungen zwischen den einzelnen Kindern, können wir einen Standpunkt entwickeln, von dem aus wir die Verbindung zwischen Kindheit und Arbeit analysieren können" (a.a.O., S. 88). Bei den von Invernizzi analysierten „Überlebensaktivitäten" handelt es sich wohlgemerkt um Bereiche und Formen von Arbeit, die nach dem Verständnis der ILO für Kinder schädlich sind und deshalb nicht toleriert werden sollen.

Eine solche Betrachtungsweise wird im Kontext der Bewegungen arbeitender Kinder als „kritische Wertschätzung der Kinderarbeit“ bezeichnet. Sie geht „von einem dialektischen Grundsatz aus, indem sie ihre Problematik anerkennt […] und sich der nie ganz überwundenen Spannung zwischen den beiden Gegenpolen stellt: auf der einen Seite der Zwang, die Gewalt und die Ausbeutung und auf der anderen die individuelle und kollektive Reaktion auf Armut und Ausgeschlossen sein, eine dynamische Reaktivierung dessen, was die ‚schweigenden Antworten‘ des Volkes genannt wurde, als ein Erfahrungs- und Sozialisationshorizont, aus dem Identitäten, Forderungen, Hoffnungen und Projekte hervorgehen“ (Schibotto 1998, S. 69). Kritische Wertschätzung der Kinderarbeit bedeutet also keineswegs „eine Wertschätzung der Ausbeutung und der Ausbeuter, sondern in erster Linie die Wertschätzung der arbeitenden Kinder in ihrer Eigenschaft als potentielle kritische Akteure gegen die Mechanismen der Ungerechtigkeit, als historische Erscheinung mit dem Recht, als soziale Gruppe und nicht nur als Ansammlung individueller Notfälle, anerkannt zu werden“ (ebd.). Sie basiert auf der Annahme, dass nicht erst die Erwachsenen, sondern schon die arbeitenden Kinder prinzipiell in der Lage sind, die mit der Arbeit für sie verbundenen Probleme zu erkennen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

Um zu verstehen, wie ausbeuterische Arbeitserfahrungen auf Kinder *wirken* und wie sich diese mit ihnen auseinandersetzen (können), reicht es allerdings nicht aus, nur die Arbeit und die Arbeitsbedingungen ins Auge zu fassen, und sei es in noch so genauer und differenzierter Weise. Es erfordert auch, die sozialen, ökonomischen und kulturellen Rahmenbedingungen, die das Leben und das Selbstverständnis der Kinder prägen, und ihre individuellen Motive, Kapazitäten und Ressourcen in die Betrachtung einzubeziehen. Folgende Aspekte scheinen mir besonders wichtig zu sein:

- Der soziokulturelle Kontext, z.B. ob die Arbeit der Kinder eingebettet ist in eine Kultur, die die Arbeit von Kindern sozial anerkennt oder ablehnt;
- Die sozioökonomische Lage der Kinder, z.B. ob sie aufgrund materieller Not oder aus eigenem Antrieb arbeiten;
- Die Motivation der Kinder, z.B. ob sie sich mit ihrer Arbeit identifizieren (weil sie sie interessant finden oder ihrer Familie beistehen wollen) oder sie als Last empfinden;
- Die persönliche Kapazität der Kinder, z.B. ob sie ihre Arbeitserfahrungen beurteilen und sich mit ihnen auseinandersetzen können, ihre Rechte kennen;
- Die soziale Stellung der Kinder, z.B. ob sie Unterstützung in der Nachbarschaft oder durch pädagogische Projekte finden oder sich organisiert haben, um sich besser wehren zu können.[29]

29 Der Sozialpsychologe Martin Woodhead (2004) führt folgende Faktoren an, die negativ oder positiv die Auswirkungen der Arbeitserfahrungen von Kindern beeinflussen kön-

Diese Aspekte sind nicht in allen Gesellschaften und für alle arbeitenden Kinder in gleicher Weise gegeben. Die soziale Anerkennung der Arbeit von Kindern ist meist eher anzutreffen in ländlichen Regionen mit indigenen Traditionen, und in den Städten dort, wo die Arbeit der Kinder mit einem für die Familie lebensnotwendigen Einkommen verbunden ist. Sie ist keine Gewähr dafür, dass auch die individuellen Rechte der Kinder gewährleistet werden, aber indem sie den Kindern ermöglicht, zu ihrer Arbeit zu stehen und ihren Wert und ihre gesellschaftliche Bedeutung zu erkennen, erleichtert sie ihnen, auf ihrer Menschenwürde zu bestehen und sich mit unzumutbaren Arbeits- und Lebensbedingungen auseinanderzusetzen.

Wenn Kinder und ihre Familien sich in einer Situation materieller Not befinden, müssen sie sich in der Regel nach der Decke strecken, und die Kinder haben geringere Möglichkeiten, sich eine Arbeit auszusuchen, die für sie interessant und von Vorteil ist oder ihre zeitliche Dauer so zu begrenzen, dass sie genügend Zeit für andere Aktivitäten, z.B. fürs Spielen oder den Schulbesuch haben. Aber auch in solchen Situationen ist die *Notwendigkeit* der Arbeit der Kinder nicht mit dem *Zwang* zu verwechseln, eine bestimmte Arbeit verrichten zu müssen. In Familien mit Verständnis für die Bedürfnisse und Eigeninteressen der Kinder ist es durchaus üblich, dass die Kinder darauf stolz sind, zum Lebensunterhalt der Familie einen wesentlichen Beitrag zu leisten. In solchen Situationen begegnen die Kinder ihrer Arbeit mit größerem Interesse und sind eher gewillt und in der Lage, auf menschenwürdigen Arbeitsbedingungen und respektvoller Behandlung zu bestehen.

Ein selbstbewusstes Umgehen mit der eigenen Arbeitssituation wird auch dadurch gefördert, dass die Kinder ihre Rechte kennen und die Fähigkeit und das Selbstvertrauen besitzen, für ihre Rechte mit eigenen Worten einzutreten. Dies setzt nicht notwendigerweise eine weitergehende Schulbildung voraus, sondern ergibt sich auch aus der Gruppenerfahrung mit anderen Kindern und der bei arbeitenden Kindern durchaus üblichen gegenseitigen Hilfe in schwierigen Situationen. Eine nicht zu unterschätzende Bedeutung hat dabei, dass die Kinder sich von Personen, die sie schätzen, akzeptiert sehen und in einem Umfeld aufwachsen, dass für die *Eigenarten* der Kinder Verständnis hat. Pädagogische Projekte, die die Kinder als soziale Subjekte respektieren und ihre Arbeit wertschätzen, können unter Umständen den Mangel an Verständnis im Umfeld der Kinder ein Stück weit kompensieren und die Kapazität und die Kraft der Kinder steigern, sich auch von schwierigen und belastenden Arbeitssituationen nicht unterkriegen zu lassen.

---

nen: „Sichere Beziehungen und konsistente Rahmenbedingungen; Aktivitäten und Beratung; verantwortliche Erwachsene; Unterstützung durch Gleichaltrige und Solidarität; physische Umgebung und Tagespläne; ‚Vertrag' mit Arbeitgebern; Arbeits- und Familienleben" (vgl. auch Camfield, Streuli & Woodhead 2009, S. 93 f.).

3.8 Was tun gegen die Ausbeutung von Kindern?

Zur Frage, wie der wirtschaftlichen Ausbeutung von Kindern zu begegnen sei, gibt es zwei grundlegend verschiedene Auffassungen. Die eine betrachtet die Arbeit prinzipiell als schädlich für die Kinder und will deshalb deren Ausbeutung aus der Welt schaffen, indem die Kinder aus der Welt der Arbeit entfernt werden. Die andere sieht in der Arbeit auch einen möglichen positiven Wert für die Kinder und will deshalb, wo immer möglich der Ausbeutung begegnen, indem die Bedingungen zugunsten der Kinder verbessert oder Arbeits- und Verdienstmöglichkeiten geschaffen werden, die den Kindern zugutekommen. Die erste Position wird üblicherweise als *Abolitionismus* bezeichnet, die zweite als *kritische Wertschätzung der Kinderarbeit*. Innerhalb und zwischen diesen Positionen gibt es eine Reihe von Varianten und Unterschieden.

Die ILO und weitgehend auch UNICEF vertreten heute praktisch eine Art abgestuften Abolitionismus. Sie unterscheiden zwischen harmlosen, schädlichen und besonders schlimmen Formen der Kinderarbeit. Die ersten, die mit dem Ausdruck *child work* bezeichnet werden, werden nicht besonders ernst genommen und ihnen wird wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Das besondere Interesse gilt den „schlimmsten Formen" der Kinderarbeit. Als solche werden in der ILO-Konvention Nr. 182, die im Juni 1999 beschlossen wurde, betrachtet: Kindersklaverei, Zwangsarbeit, Kinderhandel, Rekrutierung von Kindern für den Einsatz in bewaffneten Konflikten, Gebrauch von Kindern in der Prostitution, für pornografische Zwecke und unerlaubte Aktivitäten wie Drogenproduktion und -handel und schließlich besonders schädliche Arbeit. Als letztere wird jede Art von Arbeit verstanden, die aufgrund ihrer Natur und der Bedingungen, unter denen sie ausgeübt wird, geeignet ist, die Gesundheit, Sicherheit und Moral von Kindern zu gefährden. Die angestrebte Abschaffung dieser Arten von Kinderarbeit gilt als vordringliches Ziel und erster Schritt auf dem Weg zur Abschaffung jeglicher Kinderarbeit.[30]

Mit der Arbeit an der ILO-Konvention 182, die mehr als zwei Jahre in Anspruch nahm und an der zeitweise auch Organisationen arbeitender Kinder beteiligt waren (vgl. Liebel, Overwien & Recknagel 1999, S. 8), war die Hoffnung verbunden, das Los von Millionen von Kindern, die unter besonders entwürdigenden und unmenschlichen Bedingungen arbeiten und ihr Leben fristen müssen, substanziell zu verbessern. Doch die Konvention in ihrer letztlich beschlossenen Form erfüllt diese Erwartungen nicht. Sie nimmt trotz Berufung auf die Kinderrechte die Kinder nicht als denkende und handelnde Personen,

30 Auch nach der Verabschiedung der ILO-Konvention 182 hält die ILO am Ziel der Abschaffung jeglicher Kinderarbeit fest, wie sie in der ILO-Konvention 138 aus dem Jahr 1973 festgeschrieben ist. Die in dieser Konvention definierten Mindestalter für die Aufnahme einer Erwerbsarbeit werden zunehmend von Sozialwissenschaftlern als kontraproduktiv kritisiert (vgl. z.B. Bourdillon, White & Myers 2009).

sondern nur als Opfer wahr, die zu „rehabilitieren“ sind; und sie betrachtet die Arbeit der Kinder ausschließlich aus einer negativen Perspektive und kapriziert sich auf Praktiken, die überwiegend *kriminelle Handlungen* gegen die Kinder, aber nicht die *Arbeit* der Kinder bezeichnen. Damit wird die Arbeit der Kinder faktisch diskriminiert und von zusätzlicher Kriminalisierung bedroht.

Im Rahmen der abolitionistischen Logik, die die ILO-Konvention bestimmt, ist weder Platz für eine differenzierte Betrachtung der Kinderarbeit, noch für die konkreten Erfahrungen und Sichtweisen der arbeitenden Kinder. Wen an der Arbeit von Kindern nur interessiert, was „schlimm“ oder „besonders schlimm“ ist, wird dazu neigen, möglichst viele Arten von Kinderarbeit als schlimm oder besonders schlimm zu bezeichnen. Schon bei den Beratungen des Konventionsentwurfs hatten manche Delegationen darum konkurriert, die Kriterien für die „schlimmsten“ Formen der Kinderarbeit möglichst weit zu fassen in der irrigen Meinung, dadurch möglichst vielen Kindern helfen zu können. Zu welchen absurden Konsequenzen die abolitionistische Logik der ILO-Konvention führen kann, wird daran deutlich, dass die afrikanischen Organisationen arbeitender Kinder die in einem UN-Dokument angeführte Zahl von 100 Millionen Kindern, die unter schlimmsten Bedingungen arbeiten sollen, als aufgebauscht und kontraproduktiv für ihre Arbeit bezeichneten (vgl. ENDA 2001).

Eine andere Kritik an der ILO-Konvention bezieht sich darauf, dass sie auf einem verkürzten Verständnis von Ausbeutung basiert. Mit ihrer Definition der „schlimmsten Formen der Kinderarbeit“ erfasst sie nur die Formen von Ausbeutung, die sozusagen als „alte Zöpfe“ der Modernisierung und Rationalisierung der kapitalistischen Ökonomie im Wege stehen und suggeriert damit, Ausbeutung von Kindern sei dem Kapitalismus fremd und ließe sich ohne grundlegende Veränderung der Wirtschaftsweise aus der Welt schaffen (vgl. Nieuwenhuys 2000; 2008). Damit ist aber keine Praxis möglich, die die tatsächlich vorherrschenden Formen und Ursachen der Ausbeutung von Kindern angreift.

Die Position der *kritischen Wertschätzung* der Arbeit der Kinder geht demgegenüber von der Überlegung aus, dass sich die Ausbeutung der Kinder nur bekämpfen lässt, wenn sich der Handlungsspielraum und die Optionen der arbeitenden Kinder so weit wie möglich erweitern und ihr gesellschaftlicher Status gestärkt wird. Dies bedeutet, dass zunächst einmal ihre Arbeit, ungeachtet der Bedingungen, unter denen sie ausgeübt wird, als wertschöpfende Leistung gesellschaftliche Anerkennung finden muss. Dies wiederum erfordert, dass in der Gesellschaft eine Kultur der Arbeit wiederbelebt wird, die Arbeit in ihren verschiedenen möglichen Bedeutungen für das Menschsein und die menschliche Würde begreift und dies auch auf die Arbeit der Kinder bezieht. Das heißt, die Arbeit der Kinder darf nicht mehr abgewertet und missachtet werden allein deshalb, weil sie von Kindern ausgeübt wird.

Um die Optionen der Kinder zu erweitern, müssen sich die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen verändern. Vor allem ist es wichtig, dass sich die wirtschaftliche Lage der bisher gezwungenermaßen in Armut lebenden Familien soweit verbessert, dass die Familien nicht mehr genötigt sind, ihre Kinder als Überlebensquelle zu behandeln. Nur so wird es den Kindern möglich, selbst zu entscheiden, ob und in welcher Weise sie arbeiten wollen. Um solche Optionen tatsächlich wahrnehmen zu können, ist es allerdings auch erforderlich, dass sich den Kindern legale Möglichkeiten bieten, eine Arbeit, die sie wünschen, zu finden und auszuüben.

Im Rahmen der kapitalistischen Produktionsweise wird es weder möglich sein, die Armut noch die Ausbeutung von Kindern generell aus der Welt zu schaffen. Doch ebenso wenig wie die Erwachsenen deshalb aus der Welt der Arbeit ausgeschlossen werden, wäre den Kindern damit geholfen, ihnen die Arbeit zu verwehren. Stattdessen kommt es (zumal wenn die Arbeit der Kinder notwendig ist, um den Lebensunterhalt der Familien zu sichern) darauf an, den Kindern überall dort, wo sie einer Arbeit nachgehen und von wirtschaftlicher Ausbeutung betroffen oder bedroht sind, mindestens dieselben Schutz- und Mitwirkungsrechte einzuräumen, die auch für Erwachsene gelten oder für erforderlich gehalten werden (vgl. Hanson & Vandaele 2003; Hanson 2008).

Da Armut und Ausbeutung immanente Bestandteile der nach kapitalistischen Maximen funktionierenden Wirtschaft darstellen und – weltweit betrachtet – durch die Globalisierung des Kapitals eher verstärkt als vermindert werden, liegen antikapitalistische Bewegungen, wie sie sich im Kampf gegen Strukturanpassungsprogramme des Internationalen Währungsfonds (IWF) und gegen die Deregulierung der Weltwirtschaft herausgebildet haben, auch im Interesse der arbeitenden Kinder. Und es wäre wünschenswert, dass diese Bewegungen auch die Arbeit der Kinder zu ihrem Thema machten. Doch gerade wer den Kapitalismus als den wesentlichen Grund für die Ausbeutung von Kindern erkennt, sollte sich auch die Mühe machen, sich vorzustellen, worin die bessere Gesellschaft bestehen und welche Rolle die Kinder in ihr spielen könnten. Den Kampf gegen den Kapitalismus mit dem „Kampf gegen die Kinderarbeit" gleichzusetzen, wie es in diesem Zusammenhang gelegentlich geschieht (vgl. Lavalette & Cunningham 2004), zeigt einen Mangel an Vorstellungsvermögen. Dieses Denken bleibt im Rahmen und den Bedingungen der kapitalistischen Wirtschaftsweise und überdies in paternalistischen Denkmustern befangen, in denen Kinder nur als Verfügungsmasse vorkommen: im Kapitalismus als Verfügungsmasse der Ausbeutung (oder des Schulzwangs), im spiegelbildlichen Antikapitalismus als Verfügungsmasse der guten Absichten wohlmeinender Kinderfreunde.[31]

---

31 Im Gegensatz dazu sollte daran erinnert werden, dass Karl Marx nicht nur den Gedanken der Abschaffung der Kinderarbeit im Kapitalismus als Illusion betrachtete, sondern der Arbeit von Kindern in anderer Form auch eine große Bedeutung für die Überwin-

Ein Problem besteht darin, dass diese auf der Makro-Ebene des Wirtschafts- und Gesellschaftssystems angesiedelten Veränderungen nur schwer und langsam zu erreichen sind. Der weitaus überwiegende Teil der auf die Ausbeutung von Kindern bezogenen Aktionen und Maßnahmen beschränkt sich deshalb auf die Mikro-Ebene, die eher zugänglich scheint. Gleichwohl ist, wenn die größeren Zusammenhänge nicht aus dem Auge verloren und aus dem Handeln ausgeklammert werden, das Handeln vor Ort mindestens ebenso wichtig. Für das Handeln auf der Mikro-Ebene halte ich die folgenden Grundsätze für unverzichtbar:

Bei allen Aktionen und Maßnahmen ist zu beachten, ob sie den betroffenen Kindern und ihren Familien tatsächlich zugutekommen. Diese „kindzentrierte" Betrachtungsweise (*child-centred approach*) unterscheidet sich grundlegend von den bisher dominierenden Ansätzen, die nur oder in erster Linie die Kinder als „Humankapital" für die Zukunft der Gesellschaft oder die wirtschaftliche Entwicklung betrachten (*human-capital approach, trade-centred approach*) (vgl. Boyden, Ling & Myers 1998; Bourdillon et al. 2010). Der kindzentrierte Ansatz stellt z.B. die Frage, ob ein Handeln, das sich auf Verbote stützt, für die betroffenen Kinder Vorteile mit sich bringt. Zumindest für Kinder, die im sog. informellen Sektor arbeiten (und das sind heute im Unterschied zum europäischen Frühkapitalismus die meisten), richtet sich das Verbot der Kinderarbeit eher gegen sie und ihre Familien, als gegen die, die für ihre Ausbeutung verantwortlich sind. Auch trägt das Verbot der Kinderarbeit dazu bei, dass die arbeitenden Kinder an ihren Arbeitsplätzen in einen Zustand der Rechtlosigkeit versetzt werden und daran gehindert werden, sich zu wehren und zu organisieren. Auch Maßnahmen, die die Arbeit von Kindern an bestimmten Orten verbieten oder das Verbot unter Androhung von Handelsboykotten durchsetzen, hatten, wie sich an konkreten Fällen in Bangladesch und Marokko gezeigt hat, für die Kinder eher negative als positive Konsequenzen (vgl. IWGCL 1998, S.84 ff.; Bourdillon et al. 2010, S. 1 ff.). Um den arbeiten-

---

dung des Kapitalismus und über ihn hinaus beigemessen hat. In seiner Kritik des „Gothaer Programms" der damaligen SPD, in dem ein allgemeines Verbot der Kinderarbeit gefordert worden war, merkte er im Jahr 1875 an: „*Allgemeines Verbot* der Kinderarbeit ist unverträglich mit der Existenz der großen Industrie und daher leerer frommer Wunsch. Durchführung desselben – wenn möglich – wäre reaktionär, da, bei strenger Regelung der Arbeitszeit nach den verschiedenen Altersstufen und sonstigen Vorsichtsmaßregeln zum Schutz der Kinder, frühzeitige Verbindung von produktiver Arbeit mit Unterricht eines der mächtigsten Umwandlungsmittel der heutigen Gesellschaft ist" (Marx 1969, S. 32; kursiv im Orig.). Im Ersten Band des *Kapital* stellt Marx in konkreterer Weise dar, wie die Arbeit der Kinder „in ihrer naturwüchsig brutalen, kapitalistischen Form, wo der Arbeiter für den Produktionsprozess, nicht der Produktionsprozess für den Arbeiter da ist, Pestquelle des Verderbs und der Sklaverei" (Marx, 1979, S. 515 f.) ist, aber unter anderen Verhältnissen „umgekehrt zur Quelle humaner Entwicklung" werden kann (a.a.O., S. 516).

den Kindern wirklich zugute zu kommen, müssen Aktionen deshalb darauf gerichtet sein, die Arbeitsrechte der Kinder vor Ort zu erweitern und Arbeits- und Bildungsalternativen herbeizuführen, die den Lebensbedingungen und -erfahrungen der Kinder entsprechen und ihnen zugänglich sind.[32]

Bei allen Aktionen und Maßnahmen ist darauf zu achten, dass die Kinder (und ihre Familien) gefragt und einbezogen werden und nichts über ihre Köpfe hinweg entschieden wird. Bei ihrem 1. Welttreffen in Kundapur (1996)[33] wandten sich die arbeitenden Kinder vor allem deshalb gegen den Boykott von Produkten, die von Kindern hergestellt werden, weil ihre eigenen Erfahrungen und Vorstellungen nicht berücksichtigt worden waren. Die Mitwirkung der unmittelbar Betroffenen entspricht nicht nur demokratischen Grundsätzen und dem Gedanken der Kinderrechte, sondern ist auch eine entscheidende Voraussetzung dafür, dass die Aktionen mitgetragen werden und die erhofften Verbesserungen mit sich bringen.

Alle Aktionen und Maßnahmen, die gegen die Ausbeutung von Kindern gerichtet sind, sollten die Möglichkeiten der betroffenen Kinder verbessern, sich vor Ort zu wehren, mit anderen Worten: sie sollten die arbeitenden Kinder stärken. Dies geschieht am ehesten dadurch, dass die soziale Anerkennung und das Selbstvertrauen der Kinder über dialogische Beziehungen gefördert wird und ihnen erleichtert wird, sich für die Durchsetzung ihrer Rechte und Interessen zu organisieren. Dies könnte z.B. bedeuten, dass sich die Gewerkschaften den arbeitenden Kindern öffnen oder, wo dies aus rechtlichen Gründen (noch) nicht möglich ist, ihnen behilflich zu sein, sich in eigenen Organisationen zusammenzuschließen und ihre soziale und legale Anerkennung zu erreichen.

Arbeitende Kinder, die sich in den Ländern des Südens in eigenen Organisationen zusammenschließen, fordern heute sogar für sich ein Recht zu arbeiten (vgl. Liebel 2000; Nnaji 2006; Liebel 2009, S. 81 ff.; Myers 2009; Nieuwenhuys 2009). Dabei geht es ihnen darum, ihre Stellung im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben zu stärken, um sich besser gegen Ausbeutung und ungerechte Behandlung wehren zu können. Zwei Beispiele: Die 13-jährige Claudia aus Kolumbien verkauft Postkarten, die sie und ihre Mutter malen. Seit die Polizei strenger gegen Kinderarbeit vorgeht, verkauft sie die Karten nachts in den Touristengebieten und ist schon mehrfach verhaftet und in der Haft misshandelt worden. Deshalb kämpft sie für ihr Recht zu arbeiten: Sie möchte wie andere Kinder morgens in die Schule gehen. Und nachmittags offen auf der Straße ihre Waren anbieten. „Wenn ich nicht arbeite, müssen wir hungern“, sagt sie. Der 12-jährige Esteban aus Ecuador arbeitet als Gehilfe eines Elektrikers. „Ich muss meist die gefährlichsten Sachen machen, alles, was der Elektriker nicht machen will. Wenn mir was passiert, kräht kein Hahn

32 Zur Frage der wirtschaftlichen und Arbeitsrechte von Kindern siehe ausführlich Liebel (2019).

33 Der Wortlaut der Erklärung ist abgedruckt in Liebel, Overwien & Recknagel 1998, S. 361.

danach." Esteban hat angefangen, sich für sein Recht zu arbeiten zu engagieren, weil er Arbeitsschutzgesetze für sich in Anspruch nehmen möchte und eine Krankenversicherung braucht (diese und weitere Beispiele in: ProNATs & CIR 2008).

Wenn arbeitende Kinder des Südens für sich das Recht zu arbeiten einfordern, betonen sie meist, dass es ihnen um eine „Arbeit in Würde" oder eine „Arbeit ohne Ausbeutung" geht (vgl. Liebel, Nnaji & Wihstutz 2008b). Sie tun dies nicht, um Bedenken der Erwachsenen zu zerstreuen oder das Verbot der Kinderarbeit zu umgehen, sondern weil sie in der Arbeit eine Möglichkeit sehen, interessante und neuartige Erfahrungen zu machen und auf ihre Weise die Welt zu entdecken und mitzugestalten. Auch wenn in diesem Zusammenhang gelegentlich davon die Rede ist, dass die Arbeit ihnen als Kindern gesellschaftliche Anerkennung verschaffe, wird die Arbeit nicht als Voraussetzung, sondern als Bestandteil und Ausdruck ihrer neuen, gleichberechtigten Stellung und Rolle verstanden. Die Rede von der „Arbeit in Würde" enthält eine andere Vision sowohl von Gesellschaft als auch von Kindheit. Sie kann als integraler Bestandteil einer Solidarischen Ökonomie verstanden werden, die das auf Gewinnmaximierung fixierte kapitalistische Wirtschaftssystem allmählich ersetzt und neue soziale Beziehungen zwischen gleichberechtigten Subjekten mit sich bringt.

Teil II
Arbeitende Kinder des globalen Südens

1. Kindheit und Arbeit in nicht-westlichen Kulturen. Zum Ertrag ethnologischer und anthropologischer Forschung

Nach dem westlichen Muster von Kindheit, das sich in den Industriegesellschaften Europas seit dem 18. Jahrhundert herausbildete, gilt es als Fortschritt, wenn Kinder nicht arbeiten. Kindheit und Arbeit werden als Gegensätze verstanden, die einander ausschließen. Arbeit von Kindern wird bestenfalls als Teil eines pädagogischen Arrangements akzeptiert. In diesem Fall wird Arbeit in für Kinder bestimmten Institutionen lokalisiert und dient allein Lernzwecken oder der Herstellung bestimmter, meist rigider Verhaltensmuster. Eine Bedeutung für das menschliche Leben wird dieser Art von Arbeit nicht zugemessen, sie stellt insofern eher eine Simulation von Arbeit dar.

Das westliche Muster von Kindheit ist in der Welt heute weit verbreitet und liegt unausgesprochen auch der Politik internationaler Organisationen wie UNICEF oder ILO zugrunde, die auf die vollständige Eliminierung der Arbeit von Kindern abzielt. Aber es hat sich keineswegs weltweit durchgesetzt. In vielen Gesellschaften, die aus westlicher Sicht als „unterentwickelt" gelten, und hier insbesondere in den unterdrückten und marginalisierten Klassen, sind nach wie vor ganz andere Vorstellungen und Lebensformen von Kindheit verbreitet. In ihnen hat Arbeit einen bedeutsamen Platz.

Für die Gesellschaften und Kulturen, von denen dieses Kapitel handelt, lässt sich kein übergreifender Begriff finden, der frei von ideologischen Implikationen wäre. Egal ob von „primitiven", „traditionellen" oder „vormodernen" Gesellschaften gesprochen wird, immer werden die vermeintlich fortgeschrittenen „modernen" westlichen Gesellschaften zum positiven Maßstab genommen, an dem gemessen die anderen Gesellschaften als „zurückgeblieben" oder „überholt" gelten. Um einigermaßen diese negativen Zuschreibungen zu vermeiden, werde ich in lediglich abgrenzender Weise von nicht-westlichen Gesellschaften und fremden Kulturen sprechen. Damit will ich zum Ausdruck bringen, dass sie sich in ihren wichtigsten Lebensmustern und -praktiken von den uns vertrauten Lebensmustern und -praktiken unterscheiden und deshalb oft nur unzureichend verstanden werden. Dabei handelt es sich in der Regel nicht um Gesellschaften, die die politische Form eines Nationalstaats angenommen haben, sondern um Gesellschaften, die innerhalb solcher Staaten oder grenzübergreifend kulturelle Gemeinsamkeiten besitzen, die meist in lokal- oder gruppenspezifischen Traditionen gründen und bis heute lebendig geblieben sind.[34]

34 Die in diesem Kapitel angeführten Beispiele kommen zum größten Teil aus Afrika, Amerika, Südasien und der südpazifischen Inselwelt. Aus diesen Regionen stammen

Hinsichtlich der Lebensmuster und -praktiken, die wir mit den Begriffen „Arbeit“ und „Kind“ oder „Kindheit“ bezeichnen, ist zu fragen, ob es sich um semantische Universalien handelt, die, ohne die Wahrnehmung und Darstellung zu verzerren, auf die hier zur Sprache kommenden fremden Gesellschaften und Kulturen überhaupt anwendbar sind. In vielen dieser Gesellschaften wird nicht, wie in den westlichen Gesellschaften heute üblich, in abstrahierender und generalisierender Weise von „Arbeit“ oder „Kindheit“ gesprochen, sondern es werden konkrete Tätigkeiten oder Lebensabschnitte unterm Aspekt ihrer jeweiligen sozialen Funktionen und Bedeutungen benannt und unterschieden. Sofern übergreifende Begriffe gebraucht werden, die sprachlogisch Begriffen wie Arbeit und Kindheit entsprechen oder nahekommen, meinen sie meist nicht dasselbe, was in westlichen Gesellschaften darunter verstanden wird. Wenn trotz dieser Unterschiede im Folgenden die Begriffe Arbeit und Kindheit verwendet werden, so geschieht dies aus der Überlegung heraus, dass in allen Gesellschaften die Menschen tätig sind, um ihr Leben zu erhalten und zu verbessern (also „arbeiten“) und bestimmte Lebenslaufmuster hervorgebracht werden, die verschiedene Lebensstadien unterscheiden und ihr Verhältnis zueinander bestimmen. Allerdings ist es erforderlich, die Begriffe Kindheit und Arbeit in einer Weise zu benutzen, die offen ist für ihre kulturspezifischen Formen und Bedeutungen und es muss versucht werden, sie „aus sich heraus“, das heißt in ihrem eigenen sozialen Kontext zu deuten und zu verstehen.

Die Arbeit von Kindern hat in vielen nicht-westlichen Gesellschaften einen bedeutsamen Platz. Sie zeugt davon, dass die Lebensphase, die wir als Kindheit bezeichnen, in diesen Gesellschaften nicht nur als ein noch „unmündiges“ Vorbereitungsstadium für das Erwachsenenleben verstanden wird, sondern dass ihr bereits wichtige Aufgaben für die Reproduktion und Entwicklung der Gesellschaft zukommen. Die in vielfältigen Formen vorkommende Arbeit der Kinder macht uns darauf aufmerksam, dass das im Westen und bei internationalen Agenturen (ILO, UNICEF) vorherrschende Verständnis von „Kinderarbeit“ äußerst beschränkt ist. Sie zeigt, dass die Arbeit von Kindern nicht nur als „Ausbeutung“ oder „Vorenthaltung von Kindheit“ verstanden werden kann, sondern positiv bedeutsam sein kann für die soziale Anerkennung, die Eigenständigkeit, die Rechte, die Partizipation und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. Die Darstellung der verschiedenen Formen und Bedeutungen der Arbeit von Kindern in diesen Gesellschaften und ihrer strukturellen und historischen Zusammenhänge verstehe ich auch als Plädoyer gegen die in

die meisten ethnologischen und kulturanthropologischen Studien, auf die ich mich beziehe.

den „modernen“ westlichen Gesellschaften übliche „Unterschätzung des Kindes in seiner Fähigkeit, soziale Zusammenhänge wahrzunehmen und auf sie zu reagieren“ (Renner 1997, S. 180 f.).[35]

Die in diesem Kapitel referierten Ergebnisse aus der ethnologischen und sozial- und kulturanthropologischen Forschung sind nur ein kleiner Ausschnitt aus den vorliegenden Ergebnissen. Einen breiten Überblick gibt David Lancy in seinem neuesten Buch *Anthropological Perspectives on Children as Helpers, Workers, Artisans, and Laborers* (Lancy 2018). Ich werde mich hier auf folgende Aspekte konzentrieren: die Zusammenhänge von Altersordnungen und wirtschaftlichen Verantwortlichkeiten, Arbeitsaufgaben und die Anerkennung der Arbeit der Kinder, das Lernen bei der Arbeit und Widersprüche zum schulischen Lernen sowie das Verhältnis von Arbeit und Spiel. Hinzukommen zwei Aspekte, die in der Forschung nur selten oder am Rande zur Sprache kommen: die meist im Zusammenhang der Arbeitsaufgaben entstehenden autonomen Kindergruppen sowie Praktiken der Eigentumsübertragung und deren Bedeutung für die Rechte der Kinder. Im letzten Teil des Kapitels gehe ich auf Formen der Inanspruchnahme und Behandlung von Kindern ein, die aus kinderrechtlicher Sicht problematisch sind, und diskutiere am Ende einige methodologische und theoretische Probleme der ethnologischen und anthropologischen Forschung zu Kindern.

1.1 Altersordnungen und wirtschaftliche Verantwortlichkeiten

Alle menschlichen Gesellschaften unterteilen den Prozess des Älterwerdens in Phasen, denen sie in der Regel bestimmte Namen geben. Doch was im Westen unter dem Begriff Kindheit zusammengefasst wird, wird in anderen Gesellschaften und Kulturen in der Regel nicht als homogener Block verstanden, sondern seinerseits „in Phasen unterteilt, die jeweils durch verschiedene Fähigkeiten und Empfänglichkeiten charakterisiert sind und in denen oft bestimmte Verhaltens- und Kleidungscodes, Rechte und Verantwortlichkeiten gelten“ (Boyden, Ling & Myers 1998, S. 33). Die jeweils angenommenen oder festgelegten Etappen (*rites of passage*) drücken größere Veränderungen im sozialen Status aus.

Die uns gewohnte chronologische Exaktheit in der Bestimmung des Alters ist den *rites of passage* in vielen anderen Gesellschaften fremd. Oft sind die Geburtsdaten unbekannt oder werden nicht als wichtig erachtet. Hausa-Mütter

35 Renner bezieht sich auf Mary Ellen Goodman, die in ihrer Studie *The Culture of Childhood* (Goodman 1970) versucht, Trugschlüsse der US-amerikanischen Pädagogik und Kindererziehung anhand interkulturellen Materials aufzudecken.

in Nigeria z.B. beachten in den ersten Monaten nach der Geburt das Lebensalter ihrer Sprösslinge genau, da sie in dieser Zeit bestimmte Rituale und Regeln beachten müssen, die für deren Überleben wichtig sind, aber später wird der Altersbestimmung weniger Bedeutung beigemessen (vgl. Schildkrout 1978).

Es gibt gewisse Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen über die wichtigsten Veränderungen im Altersablauf. Meist wird angenommen, dass bedeutsame Veränderungen oder Fortschritte in der physischen Stärke und Beweglichkeit, der kognitiven und sozialen Kompetenz während des zweiten Lebensjahres auftreten, und dann wieder um das 6. oder 7. Jahr und mit der Pubertät. Es besteht Übereinstimmung, dass das erste Lebensjahr die am meisten verletzliche Lebensperiode ist. Mitunter werden Kinder als vollständige menschliche Wesen erst anerkannt, wenn mit dem ersten Lebensjahr ihr Überleben einigermaßen gesichert ist.

> In vielen traditionellen Gesellschaften muss ein Kind einen gewissen Zeitraum nach der Geburt überlebt haben, bevor es als ‚lebend' anerkannt wird. Namensgebungszeremonien und andere Rituale, die die Ankunft eines neuen Lebens markieren, werden absichtlich verzögert aufgrund der gewohnten hohen Kindersterblichkeitsrate (Galway, Wolf & Sturgis 1987, zit. n. Boyden, Ling & Myers 1998, S. 33).

Eine andere Übereinstimmung zwischen den Kulturen besteht darin, dass die frühe Kindheit als eine Zeit der Nicht-Vernunft verstanden wird (vgl. Rogoff et al. 1975). Die Gonja im nördlichen Ghana z.B. sehen den „Mangel an Sinnverstehen" als das wichtigste Kennzeichen kleiner Kinder an und nehmen an, dass das „Sinnverstehen" etwa mit 6 oder 7 Jahren gegeben ist (vgl. Goody 1970). Allerdings werden in vielen Kulturen trotz der Annahme der Nicht-Vernunft bei kleinen Kindern die Kompetenzen der Kinder als nicht bloß naturgegeben angesehen. In Bangladesch z.B. werden sie in Verbindung gebracht mit der Übernahme wirtschaftlicher Verantwortlichkeit.

> Das Wort *shishu* bezieht sich nicht einfach auf das Alter oder die physische Entwicklung eines Kindes. Es ist ein Stadium, das durch die Lebensumstände bestimmt wird. […] Ein Kind ‚das zu viel weiß', ein Kind, dass für sich selbst sorgt, wird in keinerlei Weise mehr als *shishu* betrachtet. Auf der anderen Seite bleibt ein Kind, das gut versorgt und behütet und von Verantwortlichkeiten ferngehalten wird, bis zum Alter von ca. 12 Jahren *shishu.* Unter keinen Umständen wird das Wort *shishu* noch für Jugendliche in der Pubertät gebraucht (Aziz & Maloney 1985, S. 16, zit. n. Blanchet 1996, S. 14).

Während die interkulturellen Übereinstimmungen beim frühen Kindesalter noch relativ groß sind, überwiegen in der mittleren Kindheit und der Adoleszenz die Unterschiede. Dies zeigt sich vor allem in der Frage der wirtschaftlichen Verantwortlichkeiten. In Mola, Simbabwe, nehmen die Kinder beiderlei Geschlechts ab dem Alter von zehn Jahren an den landwirtschaftlichen Arbeiten teil. Sie arbeiten nicht nur, sondern besitzen und verfügen auch über ihnen attribuiertes Land und Haustiere, meistens Hühner, manchmal auch Ziegen.

Von einem 10-jährigen Jungen wird erwartet, dass er sein eigenes Haus baut, während ein Mädchen dazu in der Lage sein soll, bei Abwesenheit oder Krankheit der älteren Frau wesentlich zu den täglichen Haushaltsaufgaben beizutragen, z.B. wilde Pflanzen für das Würzen des Essens zu sammeln, sie zu zerstampfen oder mahlen und schließlich zu kochen (vgl. Reynolds 1985, 1991). Außerhalb der modernen Gesellschaften des Nordens wird der Arbeit in der Lebensspanne von 6 bis 12 Jahren eine große Bedeutung für die persönliche Entwicklung beigemessen.

> Der Eintritt in die Arbeit ist oft das wichtigste Kennzeichen für den Beginn der mittleren Kindheit und die wichtigste Strategie für die Sozialisation des Kindes in dieser Periode. Kinder über 6 Jahren gelten nicht nur als physisch und geistig fähig für die Arbeit, sondern sie kommt ihnen auch zugute. An vielen Orten ist die Arbeit wesentlich für die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten, für die soziale Integration der Kinder und für ihr Selbstwertgefühl und die Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeiten (Boyden, Ling & Myers 1998, S. 34 f.).

Bei den Gamo in Süd-Äthiopien steht die soziale Stellung des Kindes in enger Verbindung mit den übernommenen wirtschaftlichen Aufgaben. Kinder bis zum Alter von ca. fünf Jahren werden *Gesho Noyta* genannt; ihnen werden noch keine Aufgaben übertragen. Kinder von fünf bis zehn Jahren werden *Não* genannt. In diesem Zeitraum fangen die Kinder an, ihren Vätern und Müttern bei der Arbeit zu helfen. In der folgenden Altersphase, die *Wet´te Não* genannt wird, übernehmen die Mädchen und Jungen bereits volle Verantwortung in häuslichen und landwirtschaftlichen Aktivitäten (Melaku 2000, S. 32 f.). Im Allgemeinen spielt eine Altersgrenze zwischen Kindsein und Erwachsensein in den Kulturen Äthiopiens

> keine große Rolle. Niemand fragt die Kinder nach ihrem Alter, wenn sie verschiedene Tätigkeiten verrichten. In den nördlichen Ländern wird jemand auf die Aufforderung hin sich zu identifizieren, seinen Namen und sein Geburtsdatum nennen, aber in Äthiopien wird auf die gleiche Aufforderung hin meist der Name des Großvaters und seiner ethnischen Gruppe genannt werden (a.a.O., S. 61).

Die Ausübung konkreter produktiver Aufgaben wird meist an die dem Alter und dem Geschlecht zugeschriebenen besonderen Fähigkeiten angepasst und trägt so im Umkehrschluss auch dazu bei, als alters- oder geschlechtstypisch geltende Fähigkeiten hervorzubringen oder zu festigen. Zunächst beschränkt sich die Arbeit meist auf leichtere Aufgaben im Haushalt, Botendienste oder das Sammeln von Futter und Feuerholz. Kleineren Kindern wird im Allgemeinen erlaubt, Arbeit und Spiel miteinander zu kombinieren. In diesem Alter haben die Erwachsenen in der Regel geringe Erwartungen an die Produktivität der Kinder und beachten, dass sie nicht überfordert werden.

In der mittleren Kindheit, d.h. etwa ab dem Alter von sieben Jahren, werden den Kindern bereits wesentlich komplexere und anspruchsvollere Aufga-

ben übertragen. Auf den Spargelfarmen an der Nordküste Perus z.B. beschränkt sich die Arbeit der unter 7-Jährigen auf das Sammeln und Herausreißen von Unkraut. Wenn sie jedoch zwischen 7 und 10 Jahre alt sind, werden sie stärker einbezogen, insbesondere beim Unkraut jäten, dem Einbringen der Ernte, dem Düngen. Jungen Kindern wird erlaubt, Fehler zu machen, aber ab dem Alter von 7 Jahren werden sie bei Nichterfüllung übertragener Aufgaben häufiger bestraft. Etwa ab dem Alter von 11 Jahren übernehmen sie die gleichen Aufgaben wie die Erwachsenen (vgl. Mendoza 1993).

In der Inka-Kultur wurden von der Geburt bis zum Tod zehn bis zwölf Altersklassen unterschieden. In den ersten fünf Kategorien befanden sich die Kinder. Auf die Neugeborenen folgte die Altersklasse der ca. Ein- bis Fünfjährigen; diese galten nicht nur als verspielt, sondern teilweise auch schon als geeignet, kleinere Kinder zu beaufsichtigen. Die Gruppe der Fünf- bis Neunjährigen galt als fähig, ihren Eltern zur Hand zu gehen und z.B. Früchte zu ernten. Den Neun- bis Zwölfjährigen wurde anvertraut, Vögel aus den Maisfeldern zu vertreiben, sie zu jagen und die Federn sammeln, teilweise auch schon das Vieh zu hüten. Die Zwölf- bis Achtzehnjährigen hüteten die Lamas und andere Tiere oder arbeiteten als Lehrlinge im Handwerk (vgl. Rostowrowski 1988; Schibotto 1993, S. 25). Aber die übertragenen Aufgaben, die verschiedenen Etappen im Leben jedes Individuums und die Berechtigung, Arbeitsvorgänge zu leiten, wurden nicht einfach aus dem Lebensalter abgeleitet, sondern orientieren sich an „der Fähigkeit, diese Verantwortlichkeiten zu erfüllen, d. h. dafür geeignet oder nicht geeignet zu sein“ (Portocarrero Grados o.J., S. 16). Bis heute zählen in der Inka-Kultur die Lebensalter nicht nach Jahren und die Personen werden nicht nach dem Alter klassifiziert, sondern nach ihrem physischen Zustand und ihren Fähigkeiten für bestimmte Arbeiten. Die Beteiligung der Kinder an landwirtschaftlichen oder handwerklichen Arbeiten dient neben dem materiellen Nutzen dazu, bei ihnen schon früh „ein Gefühl von Verantwortung für die Arbeit hervorzubringen, damit sie später besser lernen, komplexere Aufgaben zu bewältigen“ (a.a.O., S. 21).

Die Einteilung der Lebensalter existiert heute im andinen Raum in verschiedenen Versionen. Magdalena Machaca Mendieta bezieht sich in einer Studie auf María Nuñez, eine 28-jährige Frau aus einem Dorf in der peruanischen Provinz Ayacucho, die wie viele Menschen in dieser Gegend in der andinen Kultur verwurzelt ist; sie denkt, dass jede Lebensphase wie eine eigene Blumensorte ist, die jeweils eine besondere Blüte hat.

> Die *Llulla Wawas*, die Säuglinge; die *Tiyaqña*, die bereits selbst essen – etwa zwischen sechs und acht Monaten; die *Tawanpaq*, die Krabbelkinder zwischen acht und neun Monaten; die *Puriq* und *Sacaña*, anschließend bis etwa anderthalb Jahren, und die *Iqu* bis gut zweieinhalb Jahren, die schon dadurch helfen, dass sie Holzscheite anreichen oder den Hund verjagen können. Die *Warma* ab drei Jahren helfen dann zum Beispiel schon, die Schafe zu weiden und das Haus zu hüten. Ab etwa elf Jahren werden unterschiedliche Bezeichnungen für Jungen und Mädchen verwandt.

> *Maptacha* und *Pasñacha* arbeiten jetzt selbstständig, und ab etwa zwölf Jahren erledigen die *Llawimaqta* und *Llawirimuq* die gleichen Arbeiten wie die *Maqta* und *Cepas* (ab 16) und die *Machu Maqta* und *Takyasqa*, wie laut Doña María die über Zwanzigjährigen bezeichnet werden (Machaca Mendieta 2000, S. 11 f.).

Kinder säen, hüten das Vieh, bereiten das Essen und Medikamente zu oder helfen dabei, versorgen Kranke und machen noch manches mehr. Auf diese Weise verfügen sie früh über viele Kenntnisse ihrer Lebenswelt. „Sie kennen die Tiere, die sie hüten, bis ins Detail. Sie kennen die besonderen Qualitäten ihrer Äcker, sie wissen über das Klima Bescheid, über die Rolle der Dorfautoritäten und die Probleme der Gemeinde“ (a.a.O., S. 12).

1.2 Arbeitsaufgaben und Anerkennung der Arbeit

Bei den Iatmul in Papua-Neuguinea nehmen die Kinder sehr früh an den Arbeiten der Erwachsenen oder älteren Kinder teil. Zuerst geschieht dies in spielerischer Form.

> Sie führen nur die einfachsten Arbeitsphasen aus, bis sie einen Arbeitsvorgang selbständig beherrschen. Über eine relativ lange Zeitspanne hinweg findet eine sukzessive Zunahme im Repertoire der Arbeiten statt. Dabei wird kein Zwang auf sie ausgeübt, denn sie müssen nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt bestimmte Arbeitsvorgänge beherrschen. Die Inhalte der Arbeiten ändern sich grundsätzlich nicht, das heißt Kinder verrichten dieselben Arbeiten wie die Erwachsenen. Nur Handreichungen und Botengänge sind typische Tätigkeiten der Kinder, für die Kleinsten die wichtigsten überhaupt. Die weitere Analyse ergibt weiter, dass bereits vier- bis fünfjährige Kinder fähig sind, für die Gemeinschaft wichtige Arbeiten auszuführen. Bereits ein Mädchen von zwölf bis vierzehn Jahren beherrscht das gesamte Repertoire der Arbeiten, die von Frauen verrichtet werden. Interessant ist der Vergleich mit den Knaben, die erst mit achtzehn Jahren alle männlichen Arbeiten ausführen können (Weiss 1993, S. 116 f.).

Während die Iatmul-Erwachsenen durchschnittlich vierzig Stunden pro Woche arbeiten, ist die Arbeitszeit der Kinder wesentlich geringer. Ein zwölfjähriges Mädchen arbeitet täglich durchschnittlich drei, ein siebzehnjähriges viereinhalb Stunden. Rund die Hälfte dieser Arbeitszeit wenden die Kinder für sich selbst auf, die andere für Familienmitglieder und andere Personen. Die relativ geringe Arbeitszeit der Kinder führt Florence Weiss nicht auf die Großzügigkeit der Erwachsenen zurück, die denken, die Zeit der Kindheit solle von Arbeit unbeschwert sein, sondern auf die Anerkennung der Selbstständigkeit der Kinder und den Umstand, dass die Gesellschaft nicht darauf angewiesen ist, ihre Fähigkeiten und ihre Arbeitskraft voll zu nutzen. Die autonomen wirtschaftlichen Aktivitäten ermöglichen den Kindern ebenfalls,

> selbständig enge Beziehungen mit verschiedenen Personen aufzubauen – Beziehungen, die vom Prinzip der Gegenseitigkeit getragen sind. Selbst kleinste Hilfeleistungen und Geschenke spielen für die Erhaltung und Festigung dieses Beziehungsnetzes eine große Rolle. Wenn ein sechsjähriges Mädchen von seinen gesammelten Früchten auch hie und da seiner Tante abgibt, wird sie sich nicht nur darüber freuen, sondern dem Mädchen, wenn es in einer Sache ihre Hilfe braucht, beistehen (a.a.O., S. 119).

Die Fähigkeit und Bereitschaft der Kinder zu arbeiten, „erhöht ihr Ansehen und auch ihre Unabhängigkeit" (ebd.). Auch von den Tonga, die in der südwestlichen Pazifikregion leben, wird berichtet, das die Arbeit der Kinder ebenso wie die der Erwachsenen mit einer hohen Wertschätzung verbunden ist.

> Die kulturelle Bedeutung von Arbeit geht mit positiven und emotionalen Beziehungen einher, und der Austausch der Produkte ist als Ausdruck einer Bindung zu verstehen. Die Arbeit im Kindes-, Jugendlichen- und Erwachsenenalter erfüllt einen persönlichen, emotionalen und kulturellen Sinn. Sie wird meist in der Gruppe oder im Familienverband ausgeführt und ist hochgradig libidinös besetzt (Meiser 1997, S. 219; ausführlicher Meiser 1995, S. 126 ff.).

Seit jeher wurde die Arbeit von Kindern bei den Tonga als kulturell wertvoll angesehen und gewürdigt. Früher wurden die erste Liegematte eines Mädchens und die ersten geernteten Früchte eines Jungen dem Häuptling präsentiert, verbunden mit einer großen Feier (vgl. Bott 1958; Kavapalu 1991, S. 96). Heute präsentiert man die ersten Produkte der Kinder angesehenen Personen in der Region oder einem ranghohen Familienmitglied (vgl. Meiser 1997, S. 213).

Bei den Fulbe, die vorwiegend in Mali und Benin Viehwirtschaft betreiben, werden Jungen wie Mädchen etwa ab dem Alter von 10 oder 11 Jahren mit der Führung einer Rinderherde betraut. Bei Jungen kommt es vor, dass sie mit der väterlichen Herde allein und ohne Unterbrechung jahrein, jahraus im Busch unterwegs sind. Meist jedoch unternehmen sie den Weidegang in Begleitung von Geschwistern und werden regelmäßig abgelöst. Obwohl die Strapazen des Hirtendaseins sehr unterschiedlich erlebt werden können, preisen die jungen Fulbe durchweg das entbehrungsreiche und oft sehr einsame Dasein im Busch. Als Hirten machen sie die Erfahrung, „vollkommen autonom agieren zu können, das Leben unabhängig von sozialen Instanzen zu meistern" (Boesen 1996, S. 197) und sie dürfen ihrem hohen Selbstgefühl „ungeniert Ausdruck verleihen. Das mitunter virtuose Pfeifen junger Fulbe und ihr überschwängliches Jauchzen bekommt man nur im Busch zu hören. Diese Momente intensiver Selbstgewissheit sind für den Hirten verknüpft mit seiner Beziehung zum Vieh" (ebd.). Von Kindesbeinen an lernen sie die Herde kennen als eine interessante Gemeinschaft, die der der Menschen in vielem ähnelt.

> Ihre Mitglieder, die alle einen Namen besitzen, sind sehr verschieden, jedes zeichnet sich durch bestimmte Charaktereigenschaften aus und hat überdies einen per-

> sönlichen Stern, der es leitet und sein individuelles Schicksal bestimmt. Auch manifestieren die Tiere Bedürfnisse und Vorlieben, die jenen der Menschen gleichen. Nach Meinung der Fulbe hat z.B. jedes Rind einen bevorzugten Freund in der Herde, in dessen Nähe es sich aufzuhalten sucht. Darüber hinaus gehören auch Rinder distinkten Abstammungslinien an, die die Fulbe mitunter über viele Generationen zurückverfolgen können. In ihren Tieren, etwa in der Nachkommenschaft einer Kuh aus der Familie der Mutter, haben sie demnach direkte Zeugen ihrer eigenen Herkunft vor Augen (a.a.O., S. 197 f.).

Jungen Hirten gebührt, wenn sie abends ins Gehöft zurückkehren oder wenn man ihnen auf der Weide begegnet, der Gruß „Du und die Weide" (*an e durande*) – eine quasi obligatorische Anerkennung ihrer Tätigkeit, wie sie bei anderen Arbeiten fehlt, als ähnlich verpflichtend allenfalls beim Anblick der Wasser transportierenden Frau (*an e gooru*, „Du und der Bach") empfunden wird (vgl. a.a.O., S. 199). Die strikte Arbeitsteilung zwischen Jungen und Alten ist nicht als Ausbeutung und Unterdrückung der Jungen durch die Alten, sondern „als eine den Jungen konzedierte besondere Bindung an das Vieh zu verstehen, d. h. als Formen der Erfahrung von individueller Unabhängigkeit und Freiheit" (a.a.O., S. 206).

Bei dem Nomadenvolk der Kel Adagh, das vorwiegend im Norden der Republik Mali an der Grenze zu Algerien lebt, wird gesagt: „Die Kinder haben zwölf Arbeiten." Das ist nicht wörtlich gemeint, sondern bringt zum Ausdruck, dass die Kinder eine Vielzahl von Aufgaben übernehmen.

> Neben der Betreuung der Jungtiere holen sie Feuerholz, machen Handreichungen, helfen beim Zubereiten und Kochen der Mahlzeiten, gehen mit den Eseln zum Brunnen, arbeiten an der Tränke und melken; verständigen Mädchen wie Jungen vertraut man tage- und wochenweise die Herden des Kleinviehs an. Auch wenn Kinder den Erwachsenen an Kraft und Ausdauer nachstehen […], das Herdenmanagement und die Hausarbeit der Kel Adagh wäre ohne sie nicht denkbar. Die vielfältigen Aufgaben der Kinder bedeuten jedoch keineswegs, dass Kinder als kleine Erwachsene angesehen würden; vielmehr wird klar zwischen der Arbeit von Kindern und der von Erwachsenen unterschieden (Klute 1996, S. 216).

Erste Aufgabe der Kinder ist die Betreuung der Herden der Jungtiere, mit denen sie oft verglichen werden. Arbeit und Spiel gehen ineinander über, wenn die Kinder mit den Zicklein und Kamelfohlen herumtollen.[36] Für das Hüten

36 Vgl. auch die autobiografische Darstellung von R. Mugo Gatheru, einem 1925 geborenen Angehörigen des ostafrikanischen Volkes der Kikuyu, der seine Arbeit als Schäfer und Ziegenhüter als „ein richtiges Vergnügen" bezeichnet: „Für gewöhnlich machte es Riesenspaß, zu versuchen, den großen Ziegenbock zu reiten, so wie Europäer ihre Pferde reiten, oder mit dem zahmen, schwarzen Bock, Kiumu, zu spielen, der mir überallhin folgte; oder den Schäferhund namens Simba, Löwe, apportieren zu lassen oder sich mit den anderen Jungen, die manchmal in der Nähe hüteten, herumzubalgen. […] Für uns spielten wir manchmal ein Spiel, bei dem wir zwei Gruppen bildeten, und jede singend der anderen Rätsel aufgab oder sie herausforderte: `Ziegen gehören uns! Schafe gehören uns! Himmel gehört uns! Sonne gehört uns! Wagst du zu kämpfen!´ Es gab

der Jungtiere gelten die Kinder als besonders geeignet, da sie leichtfüßiger und beweglicher sind als die eher schwerfälligen Erwachsenen. „Wie die Jungtiere bleiben die Kinder jedoch in der Nähe der Camps, wo sie unter Anleitung und Aufsicht der Erwachsenen arbeiten. Der Weidegang ist genau vorgegeben, und bei Schwierigkeiten können die Erwachsenen in die Arbeit der Kinder eingreifen. In dieser Phase sind die Aufgabenstellungen zwischen Mädchen und Jungen nahezu unterschiedslos verteilt“ (a.a.O., S. 217). Erst mit der Pubertät beginnen die Regeln der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung zu greifen. Während die Mädchen sich an der erwachsenen Frau orientieren und hauptsächlich deren Aufgaben übernehmen, bleibt den Jungen nunmehr die Hirtenarbeit vorbehalten.

> Der Übergang vollzieht sich jedoch allmählich und unterschiedlich von Kind zu Kind; er wird zwar durch die Pubertät eingeleitet, ist aber durch kein bestimmtes Ereignis markiert. Wann ein Mädchen die schwierigen Aufgaben der erwachsenen Frau übernehmen kann, und wann ein Junge als vollwertiger Hirte angesehen wird, entscheidet nicht ihre körperliche Reife, noch weniger ihr Alter, sondern die Tatsache, ob ‚sie Verstand bekommen haben‘ (ebd.).

Über ein Dorf in Borneo wird aus den 1960er und 1970er Jahren berichtet, dass die Kinder mit fünf oder sechs Jahren zwar noch nicht als wirklich verlässlich und vernünftig galten, gleichwohl wurden ihnen bereits Aufgaben im Haushalt und bei der Kinderbetreuung anvertraut. Von Jungen und Mädchen wurde gleichermaßen erwartet, dass sie auf jüngere Geschwister aufpassen, die Hängewiege schaukeln und darauf achten, dass das kleine Kind nicht in den Fluss fällt. Neunjährige Kinder hatten bereits die für das soziale und psychische Überleben entscheidenden Grundkenntnisse erworben und waren im Großen und Ganzen in der Lage, für sich selbst zu sorgen. „Die Jungen sammelten zunehmend Brennholz mit ihren Müttern, die Mädchen lernten eher Kochen, aber die grundlegenden Betätigungen waren nicht geschlechtsspezifisch; mit neun konnten Jungen wie Mädchen Reis kochen und eine einfache Beilage zubereiten“ (Köpping 1993, S. 269).

Die 1959 geborene und in einem Maya-Dorf im Hochland Guatemalas aufgewachsene spätere Friedensnobelpreisträgerin Rigoberta Menchú berichtet in ihrer Autobiografie, dass sie schon mit fünf Jahren bei der Arbeit auf den Plantagen an der Küste helfen musste, wo ihre Eltern während der Erntezeit als Lohnarbeiter tätig waren.

> Ich kümmerte mich um mein Brüderchen, damit meine Mutter ihr Arbeitspensum schaffen konnte. Mein Brüderchen war damals vielleicht zwei Jahre alt und bekam noch die Brust, weil wir Indios unseren Kindern möglichst lange die Brust geben,

---

auch nichts Aufregenderes als einen guten Kampf zwischen unseren Hunden. Manchmal vertrieben wir uns die Zeit, indem wir Bogen und Pfeile schnitzten, mit Spitzen aus Stachelschweinborsten, und uns gegenseitig zum Vogelschießen aufforderten. Wir stellten auch sehr sinnreiche Vogelfallen auf“ (Gatheru 1967, S. 43 ff.).

um Essen zu sparen. Meine Mutter musste daher oft ihre Arbeit unterbrechen, um mein Brüderchen zu stillen. Ich machte in der Zeit ihre Arbeit und hütete hinterher das Kind, damit ihr keine Zeit verlorenging. Meine Arbeit wurde aber nicht bezahlt, sondern war die Ergänzung zur Arbeit meiner Mutter. […] Ich fühlte mich sehr nutzlos, weil ich nichts für meine Mutter tun konnte, als nur mein Brüderchen zu hüten. In dieser Zeit ist mein Bewusstsein erwacht. Ich wollte richtig arbeiten und auch Geld verdienen, um ihr eine größere Hilfe zu sein.

Mit acht Jahren verdiente Rigoberta auf der Plantage ihr erstes Geld als Kaffeepflückerin. Obwohl sie sich bei der Arbeit „wie Vieh behandelt" fühlte, war sie „stolz, dass ich jetzt merklich zum Lebensunterhalt der Familie beisteuern konnte, und fühlte mich wie ein erwachsener Mensch. Ich plagte mich jeden Tag aufs Neue, um meinen Eltern das Leben ein wenig zu erleichtern." Zu Hause im Hochland war sie von ihrem siebten Lebensjahr an für die Versorgung der Hunde verantwortlich. Seit sie neun Jahre alt war, half sie ihrem Vater beim Hacken auf dem Feld. „Ich arbeitete fast wie ein kleiner Mann. Ich hackte Brennholz mit der Axt oder mit der Machete und holte Wasser. In der Nähe unserer Hütte gab es kein Trinkwasser, und man musste vier Kilometer gehen, um es heranzuschaffen. Wir waren aber zufrieden, säten unser bisschen Mais, und manchmal reichte die Ernte zum Leben." Obwohl das Leben zu Hause in den Bergen hart war und sie oft nichts hatten, um sich warm anzuziehen und vor Wind und Regen zu schützen, empfand sie hier „das Leben viel froher" als auf der Plantage. Als sie zehn Jahre alt war, wurde sie „in den Kreis der Erwachsenen aufgenommen. Meine Eltern riefen mich zu sich und erklärten mir das Leben der Erwachsenen. Viel brauchten sie mir jedoch nicht zu erklären, da es dasselbe Leben war, das ich auch schon seit einiger Zeit führte" (alle Zitate wurden der von Elisabeth Burgos 1984 herausgegebenen Autobiografie von Rigoberta Menchú entnommen).

1.3 Lernen bei der Arbeit

Die frühe Einbeziehung von Kindern in Arbeitsprozesse ist in vielen nichtwestlichen Gesellschaften mit der Absicht verbunden, den Kindern die für die Lebensbewältigung erforderlichen Fähigkeiten zu vermitteln. Sie basieren auf dem Grundsatz, dass die Kinder am besten durch Beobachtung, eigene Erfahrung und unter Umständen die Nachahmung der Tätigkeiten der Erwachsenen lernen. Dabei handelt es sich nicht um bloße Übungen oder Simulationen, sondern die Arbeit der Kinder hat bereits einen konkreten Nutzen und „Wert", sei es für den Familienverband oder die Dorfgemeinschaft, sei es für die Kinder selbst.

Von den Kung-Buschleuten im südlichen Afrika wird berichtet, „dass schon zweijährige Mädchen ihren kleinen Grabstock ergreifen, um den Frauen

bei der Suche nach wilden Zwiebeln und Knollen zu helfen. Die kleinen Jungen gehen zunächst mit einem Spielbogen ‚auf die Jagd', später dann erhalten sie eine funktionstüchtige Ausrüstung und sollten im Alter von etwa zehn Jahren in der Lage sein, selbst schon Verzehrbares zu erbeuten" (Paul 1997, S. 196, unter Bezug auf Wilhelm 1953). In den auf Ackerbau basierenden Gesellschaften können schon die Säuglinge vom Rücken der Mutter aus den Feldbau beobachten und lernen deshalb „später schnell durch Handreichungen und Üben auf eigenen kleinen Feldern alle Techniken und Phasen von Anbau, Pflege und Ernte der Feldfrüchte" (Paul 1997, S. 197). Spätestens wenn die Mädchen ins heiratsfähige Alter kommen, beherrschen sie die Feldwirtschaft in ihren Grundzügen. Wo Feldarbeit von Männern verrichtet wird, wie z.B. bei den Gbande in Liberia (vgl. Germann 1933) oder in den Sahara-Oasen (vgl. Bellin 1963), gehen die kleinen Jungen in ihren Feldern oder Gärten vor wie die Väter. „Früh werden die Kinder als Feldwachen eingesetzt, um durch Schreie und Schleudern Vögel, Wildschweine und andere Tiere vom Zerstören der Ernte abzuhalten. Jüngere Kinder spielen solche Szenen dramatisch nach" (Paul 1997, S. 197, unter Bezug auf Janira 1956).

Wo immer Viehzucht betrieben wird, übernehmen die Jungen, seltener Mädchen, schon frühzeitig Hütepflichten, zunächst gegenüber dem Kleinvieh. „Da sich die Gespräche der Männer häufig um Anzahl, Kraft, Größe, Schönheit und Verwendungsmöglichkeiten ihrer Herden drehen, setzen auch die Jungen ihren Stolz darein, in der Viehkunde kompetent zu werden" (Paul 1997, S. 197). Der 1940 geborene Tepilit Ole Saitoti, der als Kind und Jugendlicher die traditionellen Altersstufen der Massai durchlaufen hat und dann in Kenia nach einem Ökologiestudium in Naturschutzprojekten tätig war, berichtet aus eigener Erfahrung, welches präzise Wissen die Kinder erwerben, indem sie bereits früh konkrete, lebenswichtige Aufgaben übernehmen.

> Die Knaben leisten einen wichtigen Beitrag zur Erhaltung und Pflege der Viehherden. Als echter Massai ist ein Jugendlicher von klein auf gewohnt, die Rinder nicht nur als materiellen Reichtum, sondern gleichsam auch als Erweiterung seiner selbst zu betrachten. Er ist sich klar darüber, wie notwendig es ist, alles über die Tiere zu lernen. So wird er, wenn er ein scharfes Auge hat, ein krankes Rind schon am Zustand des Fells erkennen können. Er diagnostiziert dann aufgrund bestimmter Symptome die Art der Krankheit; beispielsweise zeigt eine Schwellung der Lymphdrüsen das berüchtigte Ostküstenfieber an. Er wird dann das Tier vom Rest der Herde trennen, um eine Ausbreitung der Seuche zu verhindern, und danach Maßnahmen zur Heilung ergreifen. Ein jugendlicher Massai muss auch bemerken, wenn Rinder in der Herde fehlen, aber nicht, indem er sie einzeln abzählt, sondern indem er die Abwesenheit eines Tieres spürt, etwa so, wie man die Abwesenheit eines Freundes fühlt. Aus dem Schatz seiner eigenen reichen Hirtenerfahrung schöpfend, hat ihn sein Vater über den Aufbau der Herde aufgeklärt: Er hat ihm erläutert, welche Tiere sich immer am Ende der Herde aufhalten, welche die Flanken bevorzugen und welche stets an der Spitze bleiben. Hält der Hirte nun nach fehlenden Tieren Ausschau, muss er vor allem auf das Ende und die Seiten der Herde achten, denn

die dort grasenden Rinder können leichter zurückbleiben und verlorengehen als die anderen; zudem sind sie den Angriffen der Raubtiere am ehesten ausgesetzt. Ein Junge lernt auch, wie wichtig es ist, wachsam zu bleiben: Man kann im Busch die gesamte Herde verlieren, wenn man einschläft. Ist ein Junge wachsam, kann er auch genau sagen, wann er welches Tier zum letzten Mal gesehen hat und so denjenigen behilflich zu sein, die nach einem vermissten Rind suchen. […] Ein Vater wird sich vergewissern, dass sein Sohn die Feinde des Viehs wie Hyänen, Leoparden und natürlich Löwen rechtzeitig zu erkennen vermag. Er muss ihre Spuren lesen und auch ihre Stimmen deuten können und wissen, wie er sich ihnen nähern muss, ohne entdeckt zu werden (Ole Saitoti & Beckwith 1981, S. 57 f.).

Bei den Rarámuri, einem indigenen Volk im Südwesten des mexikanischen Bundesstaates Chichuahua geht mit der Arbeit des Viehhütens, die die Kinder schon ab dem Alter von sechs Jahren ausüben[37], eine besondere Art des Lernens einher, z.B. lernen die Kinder, Genießbarkeit und heilende Eigenschaften von Wildpflanzen zu kennen und unterscheiden. Beim Ziegenhüten sammeln sie auch Wildgräser, die sie zu Besen zusammenbinden, oder lange Kiefernnadeln, aus denen kleine Körbe geflochten werden. „Während des Viehhütens ist der Übergang von Arbeit und Spiel fließend. So üben die Kinder einerseits geschickt Steine zu werfen, um die Herde zu leiten, andererseits gibt es einige Spiele der Kinder und Erwachsenen (!), bei denen es darum geht, Steine weit und treffsicher zu werfen“ (Kummels 1993, S. 256). Gleichwohl ist die Verantwortung der Kinder groß. So müssen die Kinder auf die Tiere aufpassen und verhindern, dass sie von Coyoten gerissen werden, verlorengehen, oder dass sie Pflanzungen beschädigen. Ist das der Fall, können die Kinder zur Rechenschaft gezogen werden. Die viehhütenden Kinder besitzen zumeist selbst Haustiere, die unter Umständen dazu dienen, den Schaden zu ersetzen. Für ihre Arbeit werden die Kinder entlohnt. Sie haben ein Anrecht auf einen Anteil der Milch und einen Teil der neugeborenen Tiere (vgl. a.a.O., S. 256 f.).

Auch in der Maya-Kultur wird die Arbeit von Kindern als Gelegenheit und als Prozess verstanden, in dessen Verlauf die Jungen und Mädchen bestimmte Geschicklichkeiten und Fähigkeiten erwerben. Lorenza Laines, die aus einem Maya-Dorf in Guatemala stammt, beschreibt unter Rückgriff auf ihre eigenen Kindheitserfahrungen, den Lernprozess bei der Arbeit am Beispiel der landwirtschaftlichen Arbeiten.

Der kleine Junge begleitet seinen Vater und beobachtet ihn zunächst. Später werden ihm konkrete Aufgaben erteilt wie die Suche nach Feuerholz, die Vorbereitung der Werkzeuge für die Bearbeitung des Bodens und nach und nach geht er dazu über,

37 Vgl. auch die von Oscar Lewis überlieferte autobiografische Darstellung des 1889 geborenen Pedro Martínez, der in einem indianischen Gebirgsdorf im Südwesten Mexikos aufwuchs: „Ich war sieben, als mich mein Onkel Augustin eines Tages fragte, ob ich mit ihm gehen und die Ochsen hüten wollte. […] Morgens um fünf stand ich auf, holte Wasser vom Brunnen und begoss die Pflaumenbäume. Dann musste ich die Ochsen auf die Weide treiben, weit fort, bis nach Cuicuixtlán“ (Lewis 1963, S. 51 f.).

eine Arbeit auf dem Feld auszuführen oder für die Aufzucht der Tiere zu sorgen. Auf der anderen Seite besteht das Arbeits-Lernen des Mädchens darin, die Mutter bei den Hausarbeiten zu begleiten oder den Stoff für seine Kleidung herzustellen, auch dies in einem schrittweisen Prozess der allmählichen Übernahme komplexerer Aufgaben. Gemäß seinem Alter erhält das Mädchen seine Werkzeuge für die Ausführung der jeweiligen Arbeit. Die Orte, an denen die Kinder eine Arbeit erlernen, sind in der Regel das eigene Haus, der Hof, manchmal auch kommunale Einrichtungen oder das Feld, wo die Väter die Landarbeit verrichten. Mit der Arbeit eignen sich die Kinder auch Werte an wie den Respekt, die Ehrenhaftigkeit, die Verantwortlichkeit und mit besonderem Nachdruck die Liebe zur Arbeit, denn für die Maya-Völker ist es wichtig, den Kindern einzuprägen, dass die Arbeit Würde vermittelt (Laines & Fundación Rigoberta Menchú 1999, S. 2).

In mehreren Selbstzeugnissen nordamerikanischer Indigener, die Erich Renner und Fritz Seidenfaden (Bd. 2, 1997) zusammengetragen haben, wird deutlich, wie vielfältig die Arbeitserfahrung der Kinder war und welch große Bedeutung ihr für das Lernen und den weiteren Lebensweg der Kinder beigemessen wurde. „Arbeiten zu lernen, war wie ein Spiel." – erinnert sich ein 1890 geborener Angehöriger der Hopi, die im Südwesten der USA leben.

Wir Kinder waren immer um unsere Eltern und machten nach, was sie taten. Wir folgten unseren Vätern aufs Feld hinaus und halfen pflanzen und jäten. Die alten Männer gingen mit uns spazieren und lehrten uns den Nutzen der Wildpflanzen und die Art, sie zu sammeln. Wir schlossen uns den Frauen an, wenn sie Kaninchenkraut zu Flechtarbeiten suchten, und gingen mit, wenn sie Ton für Töpfe gruben. Auch wir kosteten den Ton – wie die Frauen, wenn sie ihn prüften. Wir bewachten die Felder, um Vögel und Nagetiere zu verscheuchen, halfen Pfirsiche pflücken, die in der Sonne getrocknet, und Melonen ernten, die zur Mesa [Hochebene; ML] hinaufgeschleppt werden sollten. Wir ritten die Esel zur Maisernte, zum Einbringen der Brennstoffe und zum Hüten der Schafe. Beim Hausbau halfen wir wenigstens soweit, dass wir den Lehm hinaufbrachten, der zum Decken der Dächer diente. So wuchsen wir auf, indem wir etwas leisteten (Talayesva 1964, zit. n. Renner & Seidenfaden 1997, Bd. 2, S. 165).

Die Indigenen messen der Arbeit der Kinder eine große Bedeutung für deren selbständige Lebensbewältigung bei und unterstützen sie dabei. Eine um 1875 geborene Frau, die dem Volk der Fox im Gebiet der Großen Seen[38] angehörte, berichtet, dass sie mit 7 Jahren begann, für ihre Puppen Kleider zu nähen, und mit 9 Jahren ihrer Mutter zur Hand ging.

Mit Beginn der Aussaat im Frühjahr sagte jemand zu mir: ‚Warum pflanzt du nichts für dich selber an?' Und ob ich etwas für mich anbauen wollte! Als alle Frauen in der Pflanzung Unkraut jäteten, meinte wieder jemand zu mir: ‚Hör mal, du musst in deinem Feld aber auch jäten!' Dafür bekam ich sogar eine kleine Hacke. Endlich war unsere Plackerei überstanden, und wir hatten allen Grund zur Freude. […] Als

38 Heute leben die Fox verstreut in drei Reservationen der US-Bundesstaaten Iowa, Kansas und Oklahoma.

herangereift war, was wir ausgesät hatten, sprach jemand zu mir: ‚Nun musst du aber auch kochen, was du angebaut hast.‘ Ich wollte es auf einen Versuch ankommen lassen. Als mein Gericht fertig war, probierten meine Eltern davon. ‚Es schmeckt wirklich gut, was sie angebaut hat, und sie hat es sehr sorgfältig zubereitet.‘ Natürlich war ich stolz darauf, dass ich gelobt wurde. Tatsächlich hatten sie das nur gesagt, um mir das Kochen schmackhaft zu machen. Aber ich dachte mir: ‚Vielleicht ist doch etwas Wahres dran.‘ […] Wenn meine Mutter morgens wach wurde, befahl sie mir: ‚Steh auf und geh Wasser holen! Und bring ein paar trockene Zweige mit, damit wir ein Feuer anmachen können.‘ Wenn ich ihr nicht folgen wollte, wurde ich dann eben gezwungen. So hat sie mich immer behandelt. Später kramte sie jedoch eine kleine Axt hervor und schenkte sie mir mit den Worten: ‚Von nun an gehört sie dir!‘ Natürlich freute ich mich darüber. ‚Und das ist ab heute dein Holzseil.‘ Seitdem gingen wir gemeinsam Holz sammeln, und ich trug alles, was ich gefunden hatte, auf dem Rücken heim. Sie band es für mich zusammen und zeigte mir, wie man es richtig bündelt. Bald ging ich auch alleine fort, um Holz zu holen. Als ich elf Jahre alt war, sah ich ihr beim Flechten zu. ‚Versuch´s doch mal‘, forderte sie mich auf. Sie machte einen kleinen Beutel und zeigte mir, wie es geht. Beinahe hatte ich es schon beim ersten Mal im Griff, doch das Resultat war einigermaßen schlecht. Da tröstete sie mich: ‚Versuch es eben noch einmal.‘ Diesmal fiel der Beutel etwas größer aus, und schon gelang es mir besser (zit. n. Renner & Seidenfaden 1997, Bd. 2, S. 46 f.).

Später lernte das Mädchen Binsenmatten und Mokassins zu machen.

Meine Mutter war sehr stolz auf mich, als ich alles selber herstellen konnte. ‚Siehst du, nun wirst du ganz allein für dich sorgen können, weil du alles selber machen kannst. Deshalb habe ich dir keine Ruhe gelassen, nicht um dich zu quälen. Ich habe dich ans Arbeiten gewöhnt, damit du etwas für dich lernst. Wenn dir alles leicht von der Hand geht, wirst du nie in Not geraten, wenn ich einmal nicht mehr lebe. Du wirst alles, was du brauchst, selber anfertigen können.‘ (zit. ebd.).

In der traditionellen javanischen Kultur Indonesiens eignen sich die Kinder „im Mithandeln und Miterleben das notwendige Wissen sowie die erforderlichen Fähigkeiten an“ (Hadar 1999, S. 60). Ab dem Alter von fünf bis sechs Jahren wird von den Kindern erwartet, dass sie die eigene Stellung in der Gemeinschaft erkennen und ihre Gefühle und ihr Verhalten kontrollieren. Nachdem die Trennung von der Mutter vollzogen ist, wird das javanische Kind „in den Kreis der Geschwister und der gleichaltrigen Kinder aufgenommen und nun nach und nach durch diese Gruppe und die Familie in die wirtschaftlichen, politischen und kulturell-religiösen Aktivitäten eingeführt. […] Dies geschieht vielfach durch Beobachtung und Nachahmung bei Teilnahme an verschiedensten Aktivitäten“ (a.a.O., S. 79). Bei den Mädchen spielt die Gruppe der Frauen eine besondere Rolle, in deren Welt die Mädchen „relativ nahtlos“ hineinwachsen und „akzeptiert werden, sobald sie entsprechende Arbeitsleistungen vollbringen“ (ebd.).

Bei den Kel Adagh im Norden Malis werden kleine Kinder zu Handreichungen und kleineren Besorgungen angehalten und gelobt, wenn sie die Anweisungen verstanden und richtig ausgeführt haben. Nicht Strafe und Strafandrohung, sondern Lob und positive Bestätigung sind die dominierenden Erziehungsprinzipien. Erwachsene beobachten ihre Kinder nicht nur, um festzustellen, wann und ob sie überhaupt „Verstand“ bekommen, sie erklären ihnen auch ihre Aufgaben, einzelne Arbeitsabläufe und Techniken. Kenntnisse und Fähigkeiten werden nicht in schulmäßigen Lektionen, sondern im praktischen Beispiel vermittelt.

> Nachdem man etwa ein Kind einige Male beim Suchen und Einfangen der Reitkamele mitgenommen, ihm die Technik des Anschleichens gezeigt hat und wie der Zügel anzulegen ist, wird man es einmal alleine losschicken, um am Camp gespannt seine Rückkehr abzuwarten. Ist das Kind nicht erfolgreich, wird ein Erwachsener losgehen und ihm helfen. In jedem Fall aber wird man es beobachten, sehen, wie geschickt es sich verhält, ob es Spuren findet und ein Händchen im Umgang mit den Tieren und ‚Tierverstand‘ zeigt. Bei diesen Tests geht es weniger darum, Kindern etwas, womöglich alles beizubringen, als darum, ihre Eigenheiten herauszufinden. Zwar gelten Kinder noch als formbar, sie sollen sich z.B. an Entbehrungen, Hunger und Durst gewöhnen und Durchhaltevermögen lernen, aber die Kel Adagh akzeptieren eher die individuellen Eigenheiten von Mensch und Tier, als dass sie sie zu ändern suchen (Klute 1996, S. 219 f.).

Gerd Spittler (2012, S. 59) berichtet von den Kel Ewey Tuareg in Niger, dass bei ihnen Kinder bereits mit etwa drei Jahren beginnen, die Ziegen zu hüten. Ab etwa sieben Jahren begleiten Mädchen ebenso wie Jungen die Ziegen mitunter weit entfernt vom Haus bei der Futtersuche. Auf diese Weise werden sie mit den Pflanzen vertraut, die als Futter dienen können. Sie können nicht nur die verschiedenen Arten von Pflanzen identifizieren und mit Namen bezeichnen, sondern wissen auch, wann sie blühen und Früchte tragen, sowie welche Pflanzen als Futter besonders geeignet sind. Ab etwa zehn Jahren sind sie für die Herden verantwortlich (ausführlicher Spittler 2016, S. 207-244).

Aus einer Studie von Barbara Polak (2012) geht hervor, dass in der bäuerlichen Familienökonomie der Bamana in Mali

> die Erwachsenen fast alles tun, damit auch kleine Kinder mit geringen Fähigkeiten an der Arbeit auf den Feldern teilnehmen können. Es reicht jedoch nicht aus, dies als Ausdruck der bloßen Toleranz gegenüber dem Handlungswillen und Entdeckungsdrang ihrer Kinder zu charakterisieren. Die Bauern akzeptieren auch die zusätzliche Arbeitsbelastung, die mit der Teilnahme von kleinen Kindern verbunden ist. Und nicht zuletzt entwickeln sie und bringen eine hohe Kompetenz in der Arbeitsteilung und -organisation ein, die sich an sorgfältiger Beobachtung und dem Willen orientiert, die Fähigkeiten der einzelnen Kinder sowie die sich ständig ändernden tatsächlichen Gegebenheiten sehr genau zu betrachten (a.a.O., S. 101; vgl. auch Polak 2004; 2019).

David Lancy (2012, S. 24) bezeichnet diese Art des Wissenserwerbs im Unterschied zum schulischen „*Core Curriculum*“ als „*Chore Curriculum*“, da sich das Lernen aus eigener Erfahrung bei der Ausübung lebenswichtiger Aufgaben ergibt.

> Während das akademische oder Kerncurriculum, das in den Schulen zu finden ist, formell ist und den Schüler*innen in einem Top-Down-Prozess auferlegt wird, ist der Chore Curriculum informell und entsteht im Zusammenspiel mit dem Bedürfnis der Kinder, sich an den älteren Menschen zu orientieren und ihnen nachzueifern. Ihre kognitiven und sensomotorischen Fähigkeiten entwickeln sich aus der Arbeitsteilung innerhalb der Familie und der Art der Aufgaben selbst (ebd.).

1.4 Widersprüche zum schulischen Lernen

Diese praxisbezogene Art des Lernens unterscheidet sich wesentlich von der Art des Wissenserwerbs, der mit den „modernen“ Schulen durchzusetzen versucht wird. Es ist deshalb kein Wunder, dass es zu Konflikten kommt. Die mit der Schule einhergehende „Gleichsetzung von Wissen mit dem, was in Worte gefasst ist und was ‚schwarz auf weiß‘ festgehalten werden kann, ist eine problematische Verengung“ (Elwert 2000, S. 185). Sie wird dem nonverbalen Wissen, das die Kinder bei der Arbeit erwerben, nicht gerecht und missachtet es. Zudem geht das offizielle, meist zentralistisch ausgerichtete Schulsystem „auf das Potential des lokalen Wissens nicht ein“ (ebd.).[39] Ebenso wenig nimmt es die spezifischen Lebensformen zur Kenntnis, in denen Kinder bereits im „Schulalter“ oder gar davor für ihre Familien Verantwortung übernehmen, und tendiert dazu, diese Kinder zu diskriminieren und auszugrenzen. Dies sei am Beispiel eines Mädchens aus der Ketschua-Kultur in Bolivien veranschaulicht, das mit Beginn des Schulalters Haus und Schule unter einen Hut bringen musste.

> Ich trug also die Kleinste auf dem Rücken, hatte die andere an der Hand, und Marina trug die Flaschen und Wickeltücher, und mein viertes Schwesterchen trug die Schulhefte. Und so gingen wir alle in die Schule. In einer Ecke hatten wir einen Karton, in den wir die Allerkleinste legten, während wir anderen lernten. Wenn sie weinte, gaben wir ihr die Flasche. […] Zwei Jahre später, ließ mich die Lehrerin meine Schwesterchen nicht mehr mitbringen, weil sie Krach machten. […] Nun gut, da die Lehrerin mir diesen Befehl gegeben hatte, ging ich danach allein in die Schule. Ich schloss das Haus ab, und die Kleinen mussten auf der Straße bleiben, weil die Hütte dunkel war, keine Fenster hatte, und sie hatten große Angst wenn

39 Auch Sigrid Paul (1997, S. 205) weist daraufhin, dass der „hohe Grad an sozialer und kultureller Kompetenz“, den Kinder und Jugendliche im „alten Afrika“ durch „Spiel und Mitarbeit“ erlangt hatten. „durch die Einführung von Schulen nach europäischem Muster in mancherlei Hinsicht beeinträchtigt“ wurde.

> man sie einschloss. […] Dann sagte mein Vater mir, ich solle von der Schule abgehen, weil ich lesen konnte und jetzt lesend andere Sachen lernen. Aber ich wollte nicht und blieb stark und ging weiterhin zur Schule. […] Klar, es fehlten mir immer Lernmittel. Das verstanden einige Magister, andere nicht. Und deshalb schlugen sie mich, schlugen mich fürchterlich, weil ich keine gute Schülerin war (alle Zitate nach den Aufzeichnungen von Moema Viezzer 1981).

Auch in anderen Studien über den andinen Raum wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Arbeit der Kinder auf dem Land von der Schule nicht genügend beachtet und gewürdigt wird und dass dadurch vor allem für Mädchen nahezu unlösbare Konflikte entstehen (vgl. Molina Barrios & Rojas Lizarazu 1995, S. 168 ff.; Machaca Mendieta 2000, S. 13). In Peru wurden sie noch verschärft, seit 1999 im Rahmen der „konstruktivistischen Bildungsreform" Gruppenarbeiten und außerschulische Aktivitäten, die manchmal sogar an Wochenenden stattfinden, in das obligatorische Schulpensum integriert wurden. In einer ländlichen Region Kolumbiens scheiterte eine von Kindern und Jugendlichen betriebene Kooperative, in der sie aus Kohle kunsthandwerkliche Produkte herstellten, an der Ausdehnung der Schulzeit in den späten Nachmittag. Für die Kooperative blieb nicht mehr ausreichend Zeit, um sie wirtschaftlich betreiben zu können. Die Kinder hatten zuvor in den Kohleminen des Ortes gearbeitet und sich mit der Kooperative eine Alternative für den Einkommenserwerb geschaffen (vgl. Liebel 2008b; 2013b). Im afrikanischen Benin stellte Erdmute Alber (2012, S. 170) fest, dass die Kinder, die die Schule besuchten, durch die weiterhin notwendige Arbeit weit mehr belastet wurden als die Kinder, deren Eltern sie nicht in die Schule schickten. Die Belastung wurde noch dadurch erhöht, dass die Lehrer*innen den arbeitenden Kindern mit Unverständnis und Aggressivität begegneten.

In einer Studie bei den Kel Ewey Tuareg in Niger fiel Gerd Spittler (2012, S. 60) auf, dass die Leute die Rekrutierung der Kinder für die Schule als „Schüler-Fangen" (*pupil-catching*) bezeichneten – ähnlich wie die Rekrutierung von Soldaten als „Soldaten-Fangen" (*soldier-catching*).[40] Wie sehr die Schule als Zwang erlebt wurde, geht auch aus der Autobiografie von Archie Fire Lame Deer, eines Angehörigen der Sioux-Lakota in Nordamerika, hervor. Den indigenen Kindern wurde in der Missionsschule verboten, ihre Sprache zu sprechen und über ihre Religion zu reden. Außerdem empfand er es als „Riesenschock", geschlagen zu werden, „denn Indianer schlagen ihre Kinder nicht".

> Ich ging nur zwei oder drei Tage in diese Schule. Sie wollten mich nicht behalten, weil ich ihnen zu wild war. Sie sagten, ich sei ein Geschöpf aus den Bergen und Wäldern, ungebändigt und störrisch. ‚Dieser Junge ist nicht zivilisiert; er kann sich nicht einfügen', waren ihre Worte. ‚Er ist eins dieser Kinder, die in einem Tipi oder in einer Hütte ohne richtigen Boden von Leuten aufgezogen wurden, die zur alten Lebensweise zurückgekehrt sind. Sie sind kleine Wilde; man kann mit ihnen nichts anfangen.' Also blieb ich weg, und das war mir nur recht. Auch mein Großvater

40 Viele weitere ähnliche Beispiele finden sich in Lancy (2018), S. 214 ff.

> und mein Onkel, Philip Quick Bear, ein Stammespolizist, fanden es ganz in Ordnung. ‚Du hast den besten Lehrer, den es gibt: deinen Großvater Henry', sagte mein Onkel zu mir. ‚Du brauchst nicht zur Schule zu gehen, die macht aus dir vielleicht jemanden, der weder rot noch weiß ist. Von einem Stück Papier kannst du gar nichts lernen' (Lame Deer & Erdoes 1992, S. 80).

Etwas Englisch lernte Archie Fire aus zweiter Hand. „Doch meine wirkliche Schule waren die Wälder, die Berge, Bäche und Tiere. […] Die Natur war mein Lehrer und die Prärie mein Klassenzimmer" (a.a.O., S. 43 f.).

Bezogen auf Afrika betont der kamerunische Erziehungswissenschaftler Bame Nsamenang (2010), afrikanische Eltern seien auch heute davon überzeugt, dass die Kinder am besten zusammen in der Schule des Lebens aufgehoben seien. Darunter versteht er eine Umgebung gegenseitiger Verbundenheit, die von unsichtbaren kulturellen Scripts durchdrungen ist, denen zufolge „eine Person erst eine Person zusammen mit anderen Menschen ist" (Zimba 2002, S. 98). Im Unterschied zu euro-westlichen Kulturen mit ihrer Betonung selbstzentrierter Haltungen und Verhaltensweisen zeichneten sich afrikanische Kulturen dadurch aus, dass sie „einen Sinn für Verbundenheit fördern, indem sie die Individuen aneinander binden und wechselseitig verpflichten" (Nsamenang 2010, S. 46). Auch die Kulturanthropologin Alma Gottlieb (2004) weist in ihrer Studie zur Kindererziehung in Westafrika daraufhin, dass Kinder nicht als separate, für sich existierende Wesen, sondern als Teil eines Netzes der Gegenseitigkeit gesehen wurden. Mit ihrer ganzheitlichen und integrierten Sichtweise auf Familie und Universum, so Gottlieb und Nsamenang, könnten afrikanische Kulturen dazu beitragen, mit alltäglichen Dingen anders umzugehen, als die euro-westliche Einflüsse bisher nahelegten.

Die Einführung der Schule durch die Kolonialmächte stellte einen starken Bruch mit der überlieferten Erziehungs- und Bildungspraxis dar. Im Unterschied zum Lernen durch das Vorbild der Älteren, die Erzählung von Geschichten und die Beteiligung an den alltäglichen Arbeiten der Erwachsenen traten mit der Schule verbale Anweisungen, Drill und Bestrafungspraktiken in den Vordergrund. Auch wenn das Leben der Kinder in der Gemeinschaft stark durch die Älteren reguliert war, hatten die Kinder auch viele Freiräume zur Erkundung ihrer Umwelt. Körperliche Züchtigungen kamen sehr selten vor. In der Schule wurden diese dagegen nun zu einem wesentlichen Erziehungsmittel, um die Kinder zu Disziplin und Gehorsam zu veranlassen (vgl. Grohs 1967, S. 33 ff.).

Wie in anderen Teilen der Welt, zeichnet sich die heute in Afrika dominierende Schulbildung auch dadurch aus, dass sie fast vollständig getrennt vom täglichen Leben der Kinder erfolgt. Deren Erfahrungen zählen ebenso wenig wie das Wissen, das sie durch ihre Beteiligung an der täglichen Arbeit innerhalb und außerhalb der Familie erworben haben (Katz 2004, S. 59 ff.; Katz, 2012). Die in den Schulen vermittelten Inhalte sind von der gelebten Realität

weit entfernt und ignorieren die vielfältigen kulturellen Wissensbestände (Shizha 2014; Banfegha Ngalim 2014). In den Grundschulen Kenias zum Beispiel „stellt das bei weitem meist verbreitete Schulbuch das Familienleben nach dem Muster der biologischen und monogamen Kernfamilie dar” (Archambault 2010, S. 230). Darin repräsentieren sich Vorstellungen von Familie, die dem europäischen Vorbild nacheifern und in Afrika höchstens in privilegierten Bevölkerungsgruppen anzutreffen sind, die auch schon von der kolonialen Herrschaft profitiert hatten.

Dagegen sind zahlreiche traditionelle Betreuungs- und Erziehungsmethoden weiterhin in ländlichen Regionen Afrikas verbreitet. Sie dienten laut Fafunwa (1974, S. 15 f.) lange Zeit vor allem dazu, den sozialen Zusammenhalt der Gemeinschaft zu garantieren:

> Bildung diente im Allgemeinen einer unmittelbaren Eingliederung in die Gesellschaft und einer Vorbereitung auf das Erwachsensein. Afrikanische Bildung betonte vor allem soziale Verantwortlichkeit, Arbeitsorientierung, politische Teilnahme sowie spirituelle und moralische Werte. Kinder lernten durch eigenes Tun, d.h. sie waren im Rahmen partizipatorischer Prozesse beschäftigt mit Zeremonien, Ritualen, Imitation, Rezitation und Demonstration. […] Bildung im alten Afrika war eine integrierte Erfahrung.

Trotz kultureller und regionaler Unterschiede gab es in den Bildungszielen und -praktiken der traditionalen afrikanischen Gesellschaften einige Gemeinsamkeiten. Die Ziele basierten im Allgemeinen auf Gemeinschaftlichkeit und dem Erlernen von Verantwortlichkeit und bildeten damit einen Kontrast zu euro-westlichen Erziehungswerten, die in ihrer vorherrschenden Form individualistisch und konkurrenzbetont sind. Nach Ina Gankam Tambo (2014, S. 127) zählten zu den hauptsächlichen erzieherischen Zielen: Charakterbildung, die Vermittlung eines Gefühls von Zugehörigkeit and aktive Beteiligung in Community und Familie, Respekt und Gehorsam gegenüber Älteren, Verständnis und Wertschätzung des kulturellen Erbes der Community, Entwicklung von physischen, intellektuellen und beruflichen Fertigkeiten ebenso wie eine Grundhaltung von Fleiß und Ehrlichkeit. Die Bildung und Betreuung der Kinder lag nicht in der Verantwortung der Familie allein, sondern ebenso der Gemeinschaft (Fafumwa 1974, S. 21). Nach Renate Nestvogel (1996, S. 15) drückte sich dieses kollektive und soziale Lernen darin aus, dass die Lernenden und Erziehenden aller Altersgruppen meist einbezogen waren in einen Lernprozess, der verortet war im öffentlichen und täglichen Leben, also nicht nur gelegentlich im Rahmen eines institutionalisierten Prozesses stattfand. Auf diese Weise wurde ein „Gemeinschaftssinn“ gefördert (Nsamenang 1994, S. 136), der die kollektive Verantwortlichkeit ebenso wie das soziale Netzwerk verstärkte. Die Erziehungswissenschaftlerin Ina Gankam Tambo (2013, S. 282 f.) beschreibt diese Bildungspraxis am Beispiel der Igbo und Yorùbá im heutigen Nigeria:

> Tradition und Kultur der Igbo […] basierten auf einer Gemeinde orientierten Erziehung (*community based education*). Bei dieser war die gesamte Gemeinschaft für die Erziehung und Ausbildung eines Kindes bzw. Heranwachsenden zuständig. Sensibilisiert wurde zu sozialer Verantwortung und Solidarität in der Gemeinschaft. Das damalige Curriculum bestand aus sechs Hauptbestandteilen, die eng miteinander verflochten waren und die – im Gegensatz zum westlichen Bildungssystem – nicht als voneinander abgetrennte Kategorien zu verstehen sind. Neben musischer Erziehung, Sport, moralischer Erziehung, Religion und sozialem Lernen, wurden praktische Kompetenzen in Bereichen wie der Landwirtschaft und der Fischerei erworben. Dabei galt in der Regel das Prinzip *learning by doing*, also das Lernen im Prozess; gelernt wurde durch Imitation und Beobachtung und partizipatorisch etwa durch Teilnahme an Zeremonien und Ritualen. Erziehung stellte einen ganzheitlichen Prozess dar, der intellektuelle mit handwerklichen und sportlichen Aktivitäten vereinte und der Charakterbildung diente. […] Auch die Yorùbá verfolgten mit Erziehung das Ziel, eine in die Gemeinschaft integrierte Persönlichkeit heranzubilden. Erziehung ist dabei ein lebenslanger Lernprozess, in dem gemeinsam mit einem Lehrer oder einem Mentor Werte wie Respekt gegenüber den Älteren, Ehrlichkeit, Großzügigkeit, Mut, vor allem aber auch Fleiß angeeignet worden sind.

Eine solche Bildungspraxis ist zwar nicht eins zu eins auf die heutigen afrikanischen Gesellschaften zu übertragen, aber sie enthält viele Elemente, die afrikanische Kinder aus den Zwängen, Einseitigkeiten und der Konkurrenzorientierung postkolonialer Schulausbildung befreien könnten. Die Erziehungswissenschaftlerin Ute Brock-Utne (2000, S. 111 f.) beschreibt diese Elemente, die sie in vielen Regionen Afrikas verwurzelt sieht,

> als ein System von Verbindungen zwischen: [a] allgemeinem Wissen und praktischem Leben; [b] Bildung und Produktion; [c] Bildung und sozialem Leben; [und d] Bildung und Kultur (durch den Gebrauch der Muttersprache; die Einbeziehung kultureller Praktiken wie Spielen, Tänzen, Musik und Sportarten; und die Vermittlung ethischer Werte).

Solche Elemente könnten gerade in einem Kontinent, der sich durch eine lebendige Vielfalt von Kulturen und Sprachen auszeichnet, leicht zu einem dialogischen, interkulturellen und gemeinde-bezogenen Bildungsprozess ausgebaut werden, der das Handlungsvermögen der Kinder respektiert, ihr Gerechtigkeitsempfinden und Selbstvertrauen stärkt und ihre Widerstandskräfte ermutigt (vgl. Ensor 2012; Shizha 2014; Banfegha Ngalim 2014; Dei 2016).[41]

41 Ich bin in Afrika immer wieder Kindern und Jugendlichen begegnet, die in mehreren afrikanischen Sprachen zu Hause waren, ohne dabei immer die jeweilige Staatssprache (Englisch, Französisch oder Portugiesisch) zu beherrschen.

1.5 Arbeit und Spiel

Zur ausschließlich negativen Bewertung der Arbeit von Kindern, wie sie in den „modernen" westlichen Gesellschaften üblich ist, gehört die Vorstellung, dass Kinder spielen statt arbeiten sollen. Nach dieser Vorstellung stellen Spiel und Arbeit gegensätzliche Formen menschlicher Tätigkeit dar. Dagegen wissen wir aus ethnologischen Studien nicht-westlicher Gesellschaften, dass in ihnen Arbeit und Spiel so wenig voneinander getrennt waren und sind wie die Kinder von den Erwachsenen. In den indigenen Gesellschaften der südamerikanischen Anden praktizieren die Menschen die Arbeit noch heute

> als spielerischen Wettstreit zwischen Gruppen. Die Arbeiten sind begleitet von Gesängen und Tänzen, von Lachen und Wetten. Bei der Arbeit parodiert einer den anderen, imitiert und dramatisiert die Rollen, die ihm zugeschrieben werden. Die Arbeit kann Gelegenheit sein, um sich zu vergnügen, zu improvisieren. In einer ausgeglichenen Familie erfahren die Kinder, dass Arbeit vergnüglich ist, wie ein Spiel, ein nützliches Spiel. Die miteinander geteilte Arbeit bedeutet Zuneigung (Ortiz Rescaniere 1994, S. 34).

Das Spielen wird nicht als Gegensatz oder Kompensation zur Arbeit, sondern als Teil des täglichen Lebens verstanden. In der andinen Kultur „wird das Spiel (*pukllay*) nicht nur gesehen als eine vergnügliche und entspannende Aktivität, die auf die Ernte folgt, sondern als rituelle Dankesbezeigung und Vorbote von Wohlbefinden und Fruchtbarkeit" (Rengifo Vásquez 2001, S. 1). Spiel, Arbeit und Leben zu trennen, käme dem andinen Menschen so vor, als würde die Natur in eine auszubeutende Ressource verwandelt. „Wenn gespielt wird, spielt die ganze Gemeinde und nicht nur die Kinder. Es gibt keine Unterscheidungen nach Altersgruppen. Das Spiel durchzieht das Leben der Erwachsenen, Kinder und Jugendlichen" (a.a.O., S. 2). Als Spielzeug dienen dieselben Gegenstände und Tiere, die auch eine Bedeutung für die Arbeit haben. Demgemäß ist das „Spielzeug" auch kein Mittel zur Entwicklung des Kindes, sondern Spielen, Arbeiten und Lernen bilden eine Einheit im Leben der ländlichen Bevölkerung insgesamt.

Auch bei den Tonga im südwestlichen Pazifik lässt sich „keine präzise Trennung von Arbeit und Spiel oder eine Spaltung von Freizeit und Arbeit beobachten" (Meiser 1997, S. 208). Viele Arbeiten werden „spielerisch ausgeführt und sind mit sozialen Beziehungen, Begegnungen, Gesang und Lebensfreude verbunden" (ebd.). Wenn Kinder je nach Alter bestimmte Tätigkeiten

ausführen, die zur Familienökonomie beitragen, sind Arbeits- und Spielaspekte eng miteinander verwoben.[42] In der kulturanthropologischen Studie von Ute Meiser wird eine solche Handlungssituation beispielhaft beschrieben:

> In Gruppen sitzen Kinder und Erwachsene zusammen, um Häuserbedeckungen, Blumenschmuck, Seile u.ä. herzustellen. Sie lachen, scherzen, singen und tanzen bei der Arbeit; die Kinder unterbrechen Tätigkeiten, um ein Spiel zu spielen oder Streifzüge zu unternehmen. Wenn sie müde sind, legen sie sich auf eine Matte und schlafen eine Weile. Wird ein Fest vorbereitet, arbeiten sie scherzend die ganze Nacht, um die Verzierungen und Girlanden fertigzustellen und um die Nahrung für den Erdofen[43] zu präparieren (a.a.O., S. 218).

Die Beobachterin hat diese Prozesse niemals als „Arbeit" in dem von uns verstandenen Sinne erlebt. „Was ich beobachtete, waren Tätigkeiten, die lustvoll und in Ruhe ausgeführt wurden. Selbst wenn diese zu einem bestimmten Zeitpunkt fertig sein mussten, war der Rhythmus nicht anders als sonst. Immer wieder war ich erstaunt, mit welcher Gelassenheit die Arbeit vonstattenging und wie pünktlich die Produkte fertiggestellt wurden" (ebd.). Ähnliche Praktiken werden von den Rarámuri im mexikanischen Bundesstaat Chihuahua berichtet. Etwa ab dem Alter von sechs Jahren übernehmen hier die Kinder schon verantwortungsvolle Aufgaben, z.B. das Viehhüten. „Während des Viehhütens ist der Übergang zwischen Arbeit und Spiel fließend. So üben die Kinder einerseits geschickt Steine zu werfen, um die Herde zu leiten, andererseits gibt es einige Spiele der Kinder und Erwachsenen, bei denen es darum geht, Steine weit und treffsicher zu werfen" (Kummels 1993, S. 256). Gleichwohl ist die Verantwortung der Kinder groß. So müssen die Kinder auf die Tiere aufpassen und verhindern, dass sie von Coyoten gerissen werden, verlorengehen, oder dass sie Pflanzungen beschädigen.

In der nomadischen Gesellschaft der Kel Adagh in Zentralafrika wird den Kindern als erste Aufgabe die Betreuung der Jungtiere anvertraut, „mit denen sie oft verglichen werden, und mit denen sie nicht nur das Alter, die Leichtigkeit und Behendigkeit gemeinsam haben, sondern auch das Verspielte" (Klute 1996, S. 216). Wenn die Kinder mit den jungen Ziegen und Kamelfohlen herumtollen, gehen Arbeit und Spiel in einander über.[44] Wenn in den ländlichen

---

42 Auch dem Sportwissenschaftler Rüdiger Schwartz (1992, S. 14) drängt sich in seiner Studie über das Kinderspiel in Tonga und West-Samoa „die Frage auf, ob in allen Kulturen die offensichtliche Trennung von Spiel und Arbeit hingenommen werden kann".

43 Der Erdofen ist in Tonga die traditionelle Form der Nahrungszubereitung. Eine Grube wird ausgehoben, die Speisen in Bananen oder Taroblätter gewickelt, mit heißen Steinen zugedeckt und gegart.

44 Vgl. auch die autobiografische Darstellung von R. Mugo Gatheru, einem 1925 geborenen Angehörigen des ostafrikanischen Volkes der Kikuyu, der seine Arbeit als Schäfer und Ziegenhüter als „ein richtiges Vergnügen" bezeichnet: „Für gewöhnlich machte es Riesenspaß, zu versuchen, den großen Ziegenbock zu reiten, so wie Europäer ihre

Gebieten Äthiopiens die Kinder auf dem offenen Feld das Vieh hüten, spielen sie die verschiedensten Spiele, veranstalten Wettrennen und erzählen sich Geschichten (Melaku 2000, S. 29). In den Städten Äthiopiens spielen die Schuhputzerjungen, während sie auf Kunden warten. Daniel Melaku beobachtete auf den Straßen von Addis Abeba, dass die arbeitenden Kinder nicht nur die Arbeit mit dem Spiel verbinden, sondern sich auch gegenseitig helfen. „Wenn das eine Kind keine Schuhcreme mehr hat, leihen die anderen Kinder ihm etwas. Wenn die älteren Kinder sie angreifen, helfen sie sich zu ihrer Verteidigung" (a.a.O., S. 29 f.).

Als weiteres „ethnologisches" Beispiel sei auf die Aborigines in Australien verwiesen, in deren Sprachen es keine Worte gibt, die Arbeit und Spiel unterscheiden. Der Fotograf Donald Thomson und die Ethnologin Isobel White gewannen den Eindruck, dass die Kinder „voll Begeisterung" viel Zeit damit verbringen

> den Erwachsenen bei der Arbeit zu helfen oder sie nachzuahmen. […] Mädchen gehen mit ihren Müttern, Großmüttern und Tanten auf die tägliche Nahrungssuche nach Wurzeln, Blättern, Früchten, Knollen, kleinen Tieren, Eidechsen und Schalentieren und versorgen die Gemeinschaft so mit ihren Hauptnahrungsprodukten. Jungen üben das Jagen, sie zielen auf Vögel, Eidechsen und anderes Kleinwild. Vätern macht es Spaß, kleine Werkzeuge und Waffen für ihre Kinder herzustellen – kleine Grabstöcke für die Mädchen, Speere und Speerwerfer für die Jungen. Kinder werden beglückwünscht, wenn sie zu Nahrung beitragen. […] Sehr früh lernen die Kinder Tierspuren und die Fußabdrücke von jedem Gemeinschaftsmitglied zu erkennen. Wenn ein Kind zu laufen beginnt, werden alle zusammengerufen, um sich seinen Fußabdruck abzusehen, damit ihn in Zukunft jeder kennt. Ein Lieblingsspiel, von Kindern und Erwachsenen gemeinsam gespielt, ist es, die Spuren verschiedener Tiere nachzuahmen, indem man Handballen, Faust oder Finger in den Sand presst; so lernen die Kinder eine wesentliche Fähigkeit (Thomson & White 1993, S. 373 ff.).

Von zahlreichen nicht-westlichen Gesellschaften wird berichtet, dass Kinder spielerisch die Arbeiten der Erwachsenen imitieren, dramatisieren und variieren. Es seien einige Beispiele aus Afrika angeführt. Wo immer Viehzucht betrieben wird, fangen schon die drei- bis vierjährigen Jungen damit an, „Tier-

---

Pferde reiten, oder mit dem zahmen, schwarzen Bock, Kiumu, zu spielen, der mir überallhin folgte; oder den Schäferhund namens Simba, Löwe, apportieren zu lassen oder sich mit den anderen Jungen, die manchmal in der Nähe hüteten, herumzubalgen. […] Für uns spielten wir manchmal ein Spiel, bei dem wir zwei Gruppen bildeten, und jede singend der anderen Rätsel aufgab oder sie herausforderte: `Ziegen gehören uns! Schafe gehören uns! Himmel gehört uns! Sonne gehört uns! Wagst du zu kämpfen!´ Es gab auch nichts Aufregenderes als einen guten Kampf zwischen unseren Hunden. Manchmal vertrieben wir uns die Zeit, indem wir Bogen und Pfeile schnitzten, mit Spitzen aus Stachelschweinborsten, und uns gegenseitig zum Vogelschießen aufforderten. Wir stellten auch sehr sinnreiche Vogelfallen auf" (Gatheru 1967, S. 43 ff.).

haltung“ zu spielen, mit Tierknochen, Früchten, Steinen, Beeren, Schneckenhäusern, Maisstrünken, Ziegenfüßen u.a.m. „Die Herde wird ordentlich eingezäunt, auf die Weide geführt, überfallen und geraubt, medizinisch versorgt, verhandelt und gepriesen. Stiere werden kastriert, Kühe gemolken, Vieh zur Ader gelassen, um das mit Milch gemischte Blut zu trinken, Ochsen werden gemästet, um bei einem bestimmten Fest geschlachtet zu werden“ (Paul 1997, S. 197). Vielerorts beginnen schon die Kleinsten damit, aus feuchtem Ton ganze Herden von Vieh mit schön und originell geformten Hörnern entstehen zu lassen. Die von Kindern aus Ton hergestellten Tiere spielen mitunter in Mythen und Initiationsritualen eine wichtige Rolle. „So erzählen sich die Bira in Burundi, die Hima seien zu ihren Herren dadurch geworden, dass Bira-Jungen ihr Tonvieh eines Nachts draußen hatten stehen lassen. Die Hima kamen, raubten es und waren hinfort die Herdenbesitzer“ (ebd., unter Bezug auf Geluwe 1957). Bei den Zigua in Tansania werden den Initianden Tiere und andere Gegenstände aus Ton vorgeführt, um zu demonstrieren, dass sie nun die Kindheit hinter sich gelassen haben (Paul 1997, S. 197, unter Bezug auf Cory 1956).

Gefahren durch Raubtiere, die beim Hüten der Tiere große Aufmerksamkeit und viel Mut erfordern, werden in Gruppenspielen wie „Hyäne und Schaf“ oder „Leopard und Ziegen“ dramatisiert. Im Falle des westafrikanischen Hirtenvolks der Fulbe stellen die stärksten Kinder die Hyänen, die kleinsten die Schafe und die mittleren die Wächter dar (ebd., unter Bezug auf Traoré 1940). Bei den Logo und Mamvu im östlichen Kongo wird der Brauch, die Hilfe der Nachbarn beim Roden mit Bier zu entschädigen, von kleinen Mädchen nachgespielt, indem sie das Gastgetränk aus Früchten bereiten. Die „Arbeiter“ tun sich gütlich daran wie an richtigem Bier (ebd., unter Bezug auf Costermans 1948). Kinder, die ihre Eltern zum Markt begleiten, spielen dann zu Hause „Markt“ und bieten Fertiggerichte, Getreide, Schnaps, Kolanüsse, Tabak, Öl usw. mit den entsprechenden Ausrufen und auszuhandelnden Preisen an (ebd., unter Bezug auf Béart 1955). Mädchen nehmen die Hausarbeit, an der sie nach und nach ernsthaft Anteil haben, im Spiel vorweg. Sie stampfen und mahlen Getreide, sammeln Früchte als Zukost, kochen und laden die Jungen zu selbst bereiteten Mahlzeiten ein. Von den Lovedu in Süd-Afrika wird berichtet, dass das von den Kinder selbst gebraute „Bier“ mit Würde und ehrfurchtheischend angepriesen wird (a.a.O., S. 198, unter Bezug auf Krige [1943]1978).

Enid Schildkrout berichtet von den Hausa in der nigerianischen Stadt Kano, ihr sei von Kindern und Erwachsenen oft gesagt worden, dass die von ihr als „imitative Spiele“ wahrgenommenen Tätigkeiten von dreijährigen Kindern – wie „nach Mekka gehen“, „Essen für den Verkauf kochen“, „Einkaufen“, „Heiraten“ – deren „Arbeit“ sind. Bei neun- und zehnjährigen Mädchen beobachtete sie, dass sie kleine Kuchen backten, um sie an andere Kinder zu verkaufen.

> Diese Kuchen wurden aus Mehl und Wasser gemacht und mit ein bisschen Öl gebacken. Sie haben einen Durchmesser von etwa 5 cm und sind kein Essen, das Erwachsene konsumieren würden. Allerdings backen die Kinder sie gegen Bezahlung und erhalten sogar Kredit. Diese Aktivität schuf Einkommen (ein Mädchen erlangte damit genug Geld, um sich ein Paar Schuhe zu kaufen). Gleichwohl wird die Tätigkeit von den Mädchen selbst noch eher als Spiel (*wasa*) betrachtet, weil sie das Kochen als eine Tätigkeit verstehen, die von erwachsenen Frauen ausgeübt wird (Schildkrout 1981, S. 94).

In vielen Kulturen Afrikas geht die spielerische Imitation bestimmter Arbeiten unmerklich in die Herstellung von Gebrauchsgütern über. Ein Beispiel sind die handwerklichen Produkte. „Tongeschirr wird geformt und manchmal auch mit Hilfe Erwachsener gebrannt (Ittmann 1961), das Korb- und Mattenflechten, das Spinnen und Weben wird früh erprobt. Kinder konstruieren sich ihre eigenen Musikinstrumente (Griaule 1938), musizieren, singen und tanzen ihre eigenen oder die Weisen der Großen" (Paul 1997, S. 198). Sigrid Paul erwähnt auch Nachbildungen von technischen Geräten der Europäer wie Telefon, Fotoapparat, Autos, Fahrräder, Flugzeuge und zeigt sich beeindruckt von dem sich darin äußernden „technischen Verständnis" und der „Kreativität", z.B. im Konstruieren trommelnder Radler, zu denen kein Vorbild vorhanden war (ebd.).

Offensichtlich simulieren die Kinder in ihren „Spielen" nicht einfach Tätigkeiten der Erwachsenen, sondern bringen Produkte hervor und eignen sich Fähigkeiten an, die zumindest aus ihrer Sicht eine für das Leben wichtige Bedeutung, einen „Gebrauchswert" besitzen. Dieser unserem Denken über das „kindliche Spiel" fremde Charakter des Handelns der Kinder wurde schon in den 1920er Jahren von der US-amerikanischen Anthropologin Margaret Mead in deutlichen Worten beschrieben und mit problematisierenden Reflexionen über den Ausschluss von Kindern aus Arbeitsprozessen in der US-amerikanischen Gesellschaft verknüpft. Bei ihren Studien im pazifischen Samoa hatte sie festgestellt:

> Arbeit als wichtigste Beschäftigung der Erwachsenen und Spiel als Hauptanliegen der Kinder, dieser Begriffsgegensatz fehlt offensichtlich. Das Spiel der Kinder ist in seiner Art und im Verhältnis zur Arbeit der Erwachsenen vollkommen gleichwertig. Das samoanische Kind hat nicht den Wunsch, die Tätigkeit der Erwachsenen im Spiel nachzuahmen (Mead [1928]1970, S. 187).

Der Schlüssel für diese Integration von Spiel und Arbeit liegt nicht, wie häufig von Apologet*innen der westlichen Industriegesellschaft behauptet wird, in der außergewöhnlichen Begünstigung durch Klima, Fruchtbarkeit des Bodens und/oder Tierreichtum oder gar in der fehlenden „funktionalen Differenzierung" oder „Komplexität" dieser „primitiven" Gesellschaften. Er liegt darin, dass die Tätigkeiten der Kinder, die von diesen subjektiv ernst gemeint sind, auch von der Gesellschaft (der Erwachsenen) ernst genommen werden. Sie mit

dem in den westlichen Gesellschaften üblichen Ausdruck „Spiel" zu bezeichnen, bedeutet schon die Tätigkeiten der Kinder zu „entwerten". Zum Abschluss der ethnologischen Betrachtungen zum Spiel sei Margaret Mead mit ihren – 1928 veröffentlichten – „kulturvergleichenden" Reflexionen zitiert:

> Auf Samoa lernen die Kinder nicht arbeiten, indem sie spielen lernen. […] Man gewährt ihnen auch keine verantwortungsfreie Jugendzeit, wie sie unseren Kindern zugebilligt wird. Vom vierten oder fünften Jahr an obliegen ihnen bestimmte Aufgaben, die zwar auf ihre Kraft und Intelligenz zugeschnitten, aber doch für die ganze Gesellschaftsstruktur wichtig sind. Diese Kinder haben darum nicht weniger Zeit zum Spielen als die amerikanischen, die täglich von neun bis drei Uhr nachmittags die Schule besuchen müssen. […] Amerikanische Kinder bringen in der Schule Stunden mit Aufgaben zu, die meistens keine erkennbare Beziehung zu den Arbeiten der Eltern haben. Ihre Teilhabe am Tun der Erwachsenen geschieht gewöhnlich in Form von Spielsachen: Teegeschirr, Puppen und Spielzeugautos. […] Unsere Kinder unterscheiden also ganz falsch zwischen Arbeit, Spiel und Schule: die Arbeit ist für die Erwachsenen, das Spiel für die Kinder, und die Schule ist eine unverständliche, lästige Sache mit einigen Annehmlichkeiten. Aus dieser falschen Unterscheidung entstehen falsche Einstellungen; die Schule, die keine erkennbare Beziehung zum Leben hat, wird mit Gleichgültigkeit behandelt, Arbeit und Spiel werden zu Unrecht auseinandergerissen. Daraus entwickelt sich entweder Angst vor der Arbeit, weil sie lästige Verantwortung bedeutet, oder Verachtung für das Spiel, weil es kindisch ist (Mead 1970, S. 185 ff.).

1.6 Autonome Kindergruppen

Zu den „modernen" westlichen Vorstellungen von Kindheit gehört, dass Kinder über einen relativen Freiraum verfügen. Er ist dem Spielen vorbehalten und weitgehend frei von gesellschaftlicher Verantwortung. Die Freiheit der Kinder basiert darauf, dass die Erwachsenen für sie sorgen und ist insoweit von diesen abhängig. Das Handeln der Kinder hat keine nennenswerte Relevanz für das Leben der Erwachsenen und wird von diesen auch nicht besonders ernst genommen. Sofern die Kinder in Gruppen agieren, stehen diese weitgehend unter der Kontrolle der Erwachsenen oder sind von diesen gar zu spezifischen Zwecken eingerichtet, in der Regel um zu spielen und/oder zu lernen, was die Erwachsenen für wichtig halten.

In vielen nicht-westlichen Gesellschaften gilt es ebenfalls als selbstverständlich, dass Kinder über eigene soziale Räume verfügen. Die hier entstehenden Kindergruppen unterscheiden sich jedoch von den westlichen Kindheitsmustern und Gruppenpraktiken. Sie sind kein arbeits- und verantwortungsfreier Raum und das hier vorortete Handeln der Kinder hat unmittelbare Relevanz für das gesellschaftliche Leben. Es ist eingebunden in bestimmte rituelle Ordnungen, in deren Rahmen verfügen die Kinder aber über eine sehr

weitgehende Autonomie. Die Erwachsenen mischen sich kaum ein und das Handeln der Kinder wird ernst genommen.

Florence Weiss bezeichnet es als die „wichtigste Entdeckung“ ihrer Studien bei den Iatmul in Papua-Neuguinea, „dass die Kinder täglich mehrere Stunden in autonomen Kindergruppen verbringen“ (Weiss 1993, S. 111). Sie ist erstaunt über deren „große Freiheit“ und auffällige Präsenz. Tag für Tag traf sie solche Gruppen an, die einen hatten sich vor einem Haus versammelt und spielten ein bestimmtes Spiel (z.B. das „Tonscherbenspiel“), die anderen waren außerhalb des Dorfes unterwegs, jagten Vögel oder bereiteten sich das Essen zu. Wenn ältere Kinder, meist Mädchen, einen Säugling beaufsichtigen müssen, bleiben sie selten zu Hause, sondern nehmen ihn in die Kindergruppe mit. Dadurch sind schon Säuglinge täglich mehrere Stunden mit anderen Kindern zusammen. „Geschickt verstehen es die Kinder, ihre Aufgabe, für die Kleinen zu sorgen, und ihre eigenen Interessen, zum Beispiel einen Ausflug zu machen, zu verbinden“ (a.a.O., S. 120). Mit vier oder fünf Jahren schließen sich die Kinder zu eigenen Gruppen zusammen. „Bis etwa zum Alter von vierzehn Jahren sind die Gruppen gemischt, dann teilen sich die Mädchen und Knaben auf. Die Aktivitäten der Kinder sind vielfältig. Sie reichen über Spiele, Picknicks, gemeinsames Arbeiten bis zu Ausflügen in andere Dörfer“ (ebd.).[45] Die Kindergruppen sind Teil der sozialen Organisation des Iatmul-Dorfes und werden von den Erwachsenen anerkannt. Die Kinder organisieren sich selbständig und werden, wenn sie zusammen sind, von den Erwachsenen nicht beaufsichtigt. In ihren Gruppen lernen sie „soziales Verhalten, handwerkliche Fähigkeiten, erwerben Kenntnisse, nicht von den Eltern, sondern unter sich, von älteren Kindern“ (a.a.O., S. 124) und sie üben sich darin zu kooperieren. Die Kindergruppen tragen nach Überzeugung von Florence Weiss dazu bei, die Beziehungen zu den Erwachsenen zu entlasten und die Abhängigkeit von ihnen zu verringern. Sie sieht in ihnen eine „eigenständige Kinderkultur“ entstehen, die sich von der in den westlichen Gesellschaften üblichen „Kultur für Kinder“ unterscheidet. Die ökonomischen Voraussetzungen dafür sieht sie nicht nur darin, dass die Kinder Zeit für eigene Aktivitäten, sondern auch

45 Weiss erinnert an eine Beobachtung des US-amerikanischen Ethnologen Gregory Bateson, die dieser in den 1920er Jahren bei den Iatmul machte: „Während ihrer Zeit der Unabhängigkeit bilden die Kinder geradezu ihre eigene Republik. Über diese Organisation weiß ich sehr wenig. Unter Umständen verbringen sie die ganze Zeit im Busch, spielen dort, sammeln Nahrung, tun sich in großen Gruppen zusammen und machen Picknick. Ich bin nie mit solch einer Gruppe losgezogen, aber ich bin ein- zweimal auf eine gestoßen, als ich in der Nähe eines Dorfes im Busch auf Jagd war. Die ganze Kindergesellschaft hält fest zusammen und ich habe ein oder zwei Paare – Junge und Mädchen – gesehen, die sich eine Schutzhütte gebaut hatten und darin saßen und offensichtlich ihren Haushalt führten. Es gibt auch nächtliche Ausflüge, wenn sie nach Fröschen suchen. Nicht selten treibt sich eine Gruppe die ganze Nacht in Dorfnähe im Freien herum. Ich habe sie immer in den frühen Morgenstunden besucht und ihnen Kekse gebracht…“ (Bateson 1932, S. 274, zit. n. Weiss 1993, S. 120).

„freien Zugang zu den Produktionsmitteln“ haben. Als ebenso wichtig betrachtet sie, dass die Erwachsenen nicht auf die „Entwicklung“ der Kinder fixiert sind und sich nicht dauernd einmischen, um den Kindern zugeschriebene Eigenschaften zu bewahren oder durchzusetzen.

Auch Ute Meiser entdeckte in ihren Studien, die sie 1991 und 1992 bei den Tonga im südwestlichen Pazifik durchführte, dass die Gruppenbildungen der Kinder „in der sozialen und emotionalen Entwicklung einen zentralen Stellenwert einnehmen“ (Meiser 1997, S. 208; ausführlich Meiser 1995). Schon ab dem ersten Lebensjahr wird das Kind angehalten, sich selbst seinen Weg in die Kindergruppen zu suchen.

> Die weitere Sozialisation gestaltet sich zum großen Teil in den Gruppen. In einem wechselseitigen Identifikationsprozess entwickeln sich die Kinder, sie arbeiten, spielen, suchen Nahrung und kochen gemeinsam. Sie streiten sich, bewerfen sich mit Steinen, tragen Ringkämpfe aus und vertragen sich wieder. Die Eltern mischen sich in die `internen´ Auseinandersetzungen selten ein (Meiser 1997, S. 215).

Ute Meiser sieht in den Kindergruppen der Tonga eine von den Eltern relativ unabhängige und anerkannte gesellschaftliche Institution, in denen sich Entwicklungs- und Lernprozesse wechselseitig vollziehen. Sie sind „ein autonomen und kulturell anerkannten Lebensraum der Kinder, in dem ihnen aktives und unkontrolliertes Handeln und die Erprobung eines eigenen Rollenverhaltens zugestanden wird“ (a.a.O., S. 223). Sie gewann die Überzeugung,

> dass tonganische Kinder ihre eigene Lebenswelt oder ‚Kinderkultur‘ beanspruchen können und gleichermaßen in die Welt der Erwachsenen eingebunden sind. Sie sind von diesen anerkannt und leisten wichtige Beiträge zur Familienökonomie. In gewisser Weise sind sie unabhängig von den Erwachsenen, aber niemals unabhängig von der Gruppe, die die Basis ihrer materiellen und emotionalen Versorgung bildet (ebd.).

Autonome Kindergruppen finden sich auch bei den andinen Völkern Südamerikas. Sie entstehen aus den Geschwistergruppen der drei- bis sechsjährigen Kinder beiderlei Geschlechts, die sich mit wachsendem Alter zu größeren Gruppen von Kindern aus verschiedenen Familien erweitern. In einer Studie aus den peruanischen Anden werden sie als Gruppen von Freunden ähnlichen Alters beschrieben, „die sich zusammentun, um zu spielen und sich bei der Arbeit zu begleiten“ (Ortiz Rescaniere 1994, S. 45). Der Zusammenschluss erfolgt aus eigener Initiative der Kinder und folgt eigenen Bedürfnissen. Die Gruppe trifft sich fast täglich und agiert in der Nachbarschaft der Häuser und an den Arbeitsorten der Kinder, vor allem beim Viehhüten und auf den Feldern bei und nach der Ernte. Auch die Markttage, Dorffeste und der oft längere Schulweg bieten Gelegenheiten, sich zu treffen.[46] Der Kindergruppe werden

46 Seidenfaden (1997, S. 192) vermutet, dass eine wesentliche Voraussetzung für die Autonomie der Kindergruppen in der Selbständigkeit liegt, die die Kinder „bei ihrer sozial anerkannten Tätigkeit des Viehhütens und -bewachens haben, die ihnen ja auch eine

von den Erwachsenen keine besonderen Aufgaben übertragen, aber außer dem gemeinsamen Spiel dient sie den Kindern, ihre Arbeitsaufgaben zu koordinieren und sich gegenseitig zu helfen. Von den Erwachsenen wird sie durchweg akzeptiert und als ein selbstverständlicher Teil des Kinderlebens betrachtet.

Die Kindergruppe ist nicht hierarchisch strukturiert, weder nach Alter, noch nach Geschlecht. Allerdings gibt es immer einen Anführer oder eine Anführerin, der oder die die Gruppe koordiniert und zu bestimmten Aktivitäten anregt. Diese Funktion ist weder formalisiert noch dauerhaft, sondern ergibt sich aus der jeweiligen Situation heraus. Zu Anführer*innen werden vor allem solche Jungen und Mädchen, „die es verstehen, ein gerade passendes und von allen akzeptiertes Spiel vorzuschlagen, die die Gabe haben zu organisieren, die jovial sind und die ihre gute Laune auf die anderen Kinder übertragen können. Es scheint, dass die Führerschaft eher eine Frage der Persönlichkeit, der sozialen Haltung und der Umstände als eines besonderen Wissens ist“ (a.a.O., S. 48). Im Unterschied zur Gesellschaft der Erwachsenen gibt es in der Kindergruppe kaum geschlechts- oder altersspezifische Rollenunterschiede. Die Mitglieder empfinden sich als Gleiche unter Gleichen. Obwohl nicht ausgeschlossen ist, dass es unter den Kindern einer Gruppe zu Rivalitäten und Konflikten kommt, dominiert unter ihnen letztlich „die Solidarität und die Herzlichkeit“ (a.a.O., S. 49).[47]

Die weitgehend hierarchiefreien Beziehungsformen korrespondieren mit Charakteristiken der andinen Kultur. „Die ländliche andine Gesellschaft hat keine ausgeprägte hierarchische Tradition. Entscheidungskompetenzen und Prestigepositionen, die im Inneren jeder sozialen Gemeinschaft existieren, sind fluktuierend und verändern sich im Lauf desselben Lebens“ (a.a.O., S. 50). Zwischen den Gemeinschaften der Erwachsenen gibt es allerdings machtrelevante Unterschiede, z.B. des Wissens oder des Besitzes. Auch die fließenden Übergänge von Spiel und Arbeit, die in der Kindergruppe zu beobachten sind, entsprechen dem allgemeinen Selbstverständnis und den Praktiken der andinen Gesellschaft. In ihr „sind das Spiel und der spielerische Sinn der Arbeitsakti-

räumliche Distanz vom Dorf gewährt“. Er sieht in den Mechanismen der sozialen Distanz und Autonomie von Kindergruppen ein vielversprechendes Untersuchungsprojekt für eine vergleichende Kulturanthropologie der Kindheit.

47 Auch eine australische Ethnologin, die eine umfassende Ethnografie über Kindheit in Tonga verfasst hat (Kavapalu 1991), weist daraufhin, dass sämtliche Autoritäten und Rangordnungen, die in der tonganischen Familie und Gesellschaft durch Alter und Geschlecht bestimmt werden, in den Kindergruppen bedeutungslos sind und spontan aufgehoben werden. Dagegen wissen Kinder genau, wie sie sich gegenüber ranghöheren Geschwistern und anderen Verwandten in formalen Situationen – z.B. bei Familienfesten und Zeremonien – verhalten müssen. Der Spielforscher Schwartz (1992, S. 217) bezeichnet die Kindergruppen als einen „bedingt repressionsfreien Raum“ innerhalb der tonganischen Gesellschaft, in dem das Kind seine eigenen Vorstellungen kreieren und verwirklichen kann.

vitäten deutlicher ausgeprägt als in der städtischen Gesellschaft. Wenn die Kindergruppe arbeiten spielt oder Spiel und Arbeit miteinander kombiniert, macht sie dies nicht nur um arbeiten zu lernen, sondern handelt auf ähnliche Weise wie die Erwachsenen“ (a.a.O., S. 54).

Auch bei den Ayizo im Süden Benins schließen sich Kinder und Jugendliche in weitgehend autonom agierenden Gruppen zusammen. Die Gruppen haben „eine Selbstorganisation mit selbstgegebenen Regeln und gewählten Repräsentanten“ (Elwert 2000, S. 179). Bei den Kel Ewey Tuareg in Niger halten sich die Jungen (aber nicht die Mädchen) mit den Kamelherden oft monatelang fern von den Eltern auf und organisieren ihr Leben selbst (Spittler 2012, S. 61).

Die Gruppen und Bewegungen arbeitender Kinder, die seit den 1980er und 1990er Jahren in Lateinamerika und Afrika entstehen, agieren zwar weitgehend im städtischen Raum, sind aber in ihrem Selbstverständnis und ihren Handlungsformen auch von Traditionen beeinflusst, die ihren Ursprung in den autonomen Kindheitspraxen lokaler Völker und Kulturen haben.

1.7 Eigentumsübertragung und Rechte der Kinder

Bei den indigenen Völkern Amerikas, Afrikas und der südwestlichen Pazifikregion ist es auch eine verbreitete Praxis, den Mädchen und Jungen Vieh und kultivierbares Land zur Verfügung zu übergeben. Die Kinder erhalten dies in verschiedenen Momenten ihres Lebens auf eine kulturell und rituell geregelte Weise. Bei den Fulbe im Norden Benins erhalten alle Kinder bei ihrer Geburt vom Vater eine erste Kuh oder Färse. „Indem diese sich vermehrt, erweist sich, ob das Kind – Junge oder Mädchen – als Viehzüchter eine glückliche Hand hat“[48] (Boesen 1996, S. 203). Junge Hirten schenken einander auch „Freundschaftskühe“. Die mit großem Zeremoniell und festlichem Aufwand verbundene Transaktion erlaubt es ihnen, „sich selbst als Viehbesitzer und Hirten vor aller Welt zu feiern“ (a.a.O., S. 199). Bei den Kel Adagh im Norden Malis werden den Kindern beim Namensgebungsfest Tiere geschenkt, wie auch im weiteren Verlauf der Jugend bei anderen Gelegenheiten (Klute 1996, S. 220).

In einem autobiografischen Zeugnis erinnert sich ein Angehöriger des Hopi-Volkes im Südwesten der USA, der Vater habe ihm und seinem Bruder versprochen,

> uns ein paar Schafe zu eigen zu geben, wenn wir uns nicht stritten. […] Er schenkte meinem Bruder fünf und mir vier Tiere, zwei Schafe und zwei Ziegen. Als ich ihn fragte, warum wir nicht die gleiche Anzahl erhielten, antwortete er: ‚Du bist kein

48 Fulbe sprechen in diesem Zusammenhang von *riiku* oder *risku* (vgl. arabisch *rizq* – „Lebensunterhalt, tägliches Brot, Geschenk Gottes“).

so guter Schafhirte wie dein Bruder!‘ Nun weinte ich solange, bis er noch ein Schaf herausrückte, um den Unterschied auszugleichen. Meine kleine Herde machte mich sehr glücklich, und fortan hütete ich mit größerer Hingabe als bisher (Talayesva 1964, zit. n. Renner & Seidenfaden 1997, Bd. 2, S. 174).

Bei Völkern im östlichen und westlichen Afrika hat jede Altersklasse[49], die in der Regel acht Jahre umfasst, spezifische Aufgaben und Rechte, insbesondere Eigentumsrechte. Bei den Ayizo z.B., die im Süden der Republik Benin leben, ist die Altersklasse der jungen Männer

zuständig für die Verteidigung, für inszenierte Scherze und insbesondere für die harte Arbeit des Schwendens der Felder. Beim Schwenden müssen die Bäume und Sträucher abgeschlagen werden, bevor sie verbrannt werden. Diese Arbeit wird dann, wenn Urwald zu Feld verwandelt wird, metaphorisch als Krieg (*ahwán*) bezeichnet. Körperkraft und Geschicklichkeit sind gefragt. Sie geben die dominanten Leistungsparameter vor. Auch die Tänze ordnen sich diesen unter. Die Motorik der Tänze ähnelt deutlich den verschiedenen Feldarbeiten. Besonders intensives Trommeln fordert je zwei Tänzer zu einem Wettbewerb heraus. Wer hier Kraft und Geschick zeigt, erhält Beifall (Elwert 2000, S. 178 f.).

Den Heranwachsenden wird bereits früh Eigentum übertragen, über das sie frei verfügen können. Bei den westafrikanischen Xulanu ist die Dorfgemeinschaft oder die Verwandtschaftslinie gehalten, für das junge Fischerkollektiv die kostspieligste Investition, den Kauf des Einbaums, zu übernehmen, damit es selbständig wirtschaften kann (ebd.).

In einigen ländlichen Gebieten Äthiopiens „erhalten Kinder kleine Ackerflächen, um sie zur Arbeit zu motivieren und ihnen zu ermöglichen, eine ökonomisch gesunde Basis für ihr Leben als Erwachsene zu erarbeiten“ (Melaku 2000, S. 7). Den Kindern wird aufgetragen, das übereignete Land über einen gewissen Zeitraum in Jahr zu bestellen. Es kommt auch vor, dass den Kindern Nutzpflanzen, ein Kalb oder eine Kuh übertragen werden, die sie in eigener Verantwortung versorgen (a.a.O., S. 46). In den Kaffeeanbauregionen Äthiopiens ist es üblich, den Kindern die Kaffeebohnen zu überlassen, die nach der Ernte übriggeblieben sind.

Absichtlich werden Kaffeebohnen fallengelassen oder nicht abgepflückt, so dass die Kinder sie später sammeln können. Der von den Kindern gesammelte Kaffee wird entweder mit der Zustimmung der Kinder und ihrer Familien in einem besonderen Gefäß aufgehoben oder wird bald nach dem Aufsammeln verkauft. Dieses Geld wird abhängig von der Höhe des Betrages dafür genutzt, eine Henne, ein Kalb, ein Schaf oder auch jede andere Art von Haustier zu kaufen (ebd.),

49 Zu Altersklassen und Lebenslaufstrukturen in nicht-westlichen Gesellschaften siehe Elwert, Kohli & Müller (1990).

über die die Kinder selbst verfügen können. Mitunter wird das Geld auch dazu verwendet, die Kosten für den Schulbesuch zu decken oder Kleidung zu kaufen. „Meistens beraten die Eltern die Kinder dabei, wie sie das Geld ausgeben sollen.“ (A.a.O., S. 47)

Bei den Iatmul in Papua-Neuguinea haben die Kinder wie die Erwachsenen, gemäß ihrer Zugehörigkeit zu einem Clan, das Recht, Boden und Gewässer zu nutzen. „Dieser freie, das heißt von den Eltern und anderen Erwachsenen unabhängige Zugang zu den Produktionsmitteln erlaubt den Kindern, sich ganz selbständig Produkte anzueignen oder sie aus Rohstoffen zu produzieren und diese für ihre Zwecke zu verwenden. Für die Kinder bedeutet dies Autonomie und Selbständigkeit“ (Weiss 1993, S. 116). Außerdem besitzen die meisten Kinder bei den Iatmul eigene Arbeitsinstrumente und sie können über die von ihnen hergestellten Produkte frei verfügen.

> Die Iatmul sind geradezu extrem darauf bedacht, eine Person und alles, was ihr gehört, als eigenständiges Ganzes zu betrachten. Schon Säuglingen gibt man ihren Löffel, ihren Teller, den man ihnen nicht wegnehmen darf. Selbst wenn eine Frau keinen Fisch gefangen hat, ihre Tochter aber mit Fisch nach Hause kommt, wird sie davon nicht ungefragt nehmen und für die Familienmitglieder zubereiten. Die Eltern erwarten, dass Kinder ihre Produkte verteilen. Man überlässt die Entscheidung aber den Kindern; wegnehmen darf man sie ihnen nicht (a.a.O., S. 118).

Auch bei den ebenfalls im südwestlichen Pazifik lebenden Tonga wird von den Kindern nicht nur eine altersadäquate Beteiligung am Produktionsprozess erwartet, sondern sie haben auch Zugang zu den Ressourcen und Produktionsmitteln. So sammeln die Kinder selbständig Nahrung oder fangen Fische, pflücken Blätter von Pandanus-Bäumen, die zur Herstellung von Matten dienen, oder sie nutzen die Plantage des Familienverbandes. Kinder haben spezifische Arbeitsbereiche zu verwalten, in denen sie selbständig und kreativ bestimmen können. Ute Meiser berichtet, ein Junge, der für die Versorgung der Haustiere wie Hühner und Schweine zuständig war, habe ihr stolz ein Hühnerhaus aus Bambus gezeigt, das er mit seinem Freund gebaut hatte (Meiser 1997, S. 212). Durch den selbständigen Umgang mit den Ressourcen und die Verantwortung, die ihnen zugebilligt wird, haben die Kinder „ein hohes Maß an Autonomie und einen besonders bedeutsamen Freiraum zur Verfügung“ (ebd.).

Auch im Kulturraum der Aymara und Ketschua sprechenden Völker der Anden-Region Südamerikas ist es seit Jahrhunderten üblich, die Arbeit nicht nur nach Altersklassen zu organisieren, sondern auch Kindern beiderlei Geschlechts bereits Eigentum, in der Regel Vieh, aber auch Ackerflächen, zur eigenen Verfügung zu überlassen. Sie haben „ihren persönlichen Acker und ihre Tiere, die ihnen die Eltern oder die Dorfgemeinschaft gemäß dem Alter und den Fähigkeiten der Kinder zugeteilt haben“ (Machaca Mendieta 2000, S. 12). Meist bedeutet dies, dass der Junge oder das Mädchen die Tiere oder das Land nutzen kann, um einen Teil seiner Ausgaben selbst zu bestreiten und nicht völlig von erwachsenen Personen abhängig zu sein (Molina Barrios &

Rojas Lizarazu 1995, S. 89). Diese Praktiken lassen sich auch verstehen als eine „Anerkennung für ihre Arbeit und eine Weise, sie an den Ergebnissen ihrer produktiven Aufgaben teilhaben zu lassen“ (ebd.). Sie sind darüber hinaus „eine spezifische Form, den Ort der Kinder als Subjekte und Inhaber von Rechten zu konkretisieren und definieren“ (ebd.) und haben eine kaum zu unterschätzende Bedeutung für die Autonomie und Partizipation der Kinder am gesellschaftlichen Leben.

1.8 Widersprüche im Verhältnis von Kindheit und Arbeit

Das Verhältnis von Kindern und Arbeit ist auch in den zuvor dargestellten nicht-westlichen Gesellschaften ein widersprüchliches Phänomen. Einerseits bedeutet die Übernahme von Arbeitsaufgaben für die Kinder, dass sie soziale Anerkennung finden, mehr Rechte und einen gesellschaftlichen Status erlangen, der weit über das hinausgehen kann, was Kindern in westlichen Gesellschaften zugebilligt wird. Andererseits ist es nicht selten, dass Kinder so weitgehend von Erwachsenen für die Arbeit in Anspruch genommen werden, dass sie kaum Zeit für sich und für spielerische Tätigkeiten finden. Oder sie müssen damit rechnen, mit Schlägen bestraft zu werden, wenn sie die ihnen übertragenen Aufgaben nicht erfüllen.[50]

In vorkolonialen Gesellschaften, in denen Sklaverei praktiziert wurde, mussten auch Kinder als Sklaven arbeiten. Auf dem internen afrikanischen Sklavenmarkt[51] waren Kinder neben Frauen sogar besonders begehrt und erzielten in der Regel höhere Preise. „Kinder waren für Sklavenhalter attraktiv,

---

50 In den Kindheitserinnerungen des 1885 geborenen Pedro José Gonzalez, der als Angehöriger der Guajiro im Nordwesten Venezuelas aufwuchs, heißt es etwa: „Die meiste Zeit konnte ich nicht spielen, weil ich die schwere Aufgabe hatte, die Schafe, Ziegen, Esel, Pferde und Rinder zu weiden. Sogar die Schweine musste ich füttern. Ich musste auch genug Wasser holen, so dass alle Tiere trinken konnten. Deshalb gab mir meine Mutter immerzu Anweisungen. Sie wollte mir klarmachen, nicht mit irgendjemandem herumzualbern, weil jene, welche spielten, faul seien, Nichtsnutze, die sich nicht um die Tiere ihrer Eltern kümmerten. Ein richtiger Mann habe kein Verlangen herumzuspielen, sagte sie. Die einzig wichtige Sache für ihn sei, die Tiere zu hüten“ (Watson 1970, zit. n. Renner & Seidenfaden 1997, Bd. 2, S. 284).

51 In Afrika setzte der Sklavenhandel in großem Maßstab Mitte des 15. Jahrhunderts ein und geht vor allem auf das Konto der europäischen Eroberer. Es wird geschätzt, dass zwischen 15 und 30 Millionen Menschen verschleppt und unter den schlimmsten Bedingungen über den Atlantik geschafft wurden, wo sie auf Zuckerrohr- und Baumwollplantagen in Brasilien, der Karibik und den Vereinigten Staaten ausgebeutet wurden. Der polnische Journalist Ryszard Kapuscinski (2001, S. 85) schreibt über die Folgen: „Afrika hat sich bis heute nicht von dieser Tragödie, diesem Alptraum erholt. […] Der

weil sie leichter in die jeweiligen Gesellschaften und Haushalte akkulturiert werden konnten“ (Eckert 1999, S. 133). Über die konkrete Arbeit von Kindern und ihre (relativen) Spielräume im Kontext der Sklaverei liegen nur verstreute Informationen vor. In der Regel handelte es sich um Tätigkeiten in der Landwirtschaft und im Haushalt. In den Handelsstädten am Zaire-Fluss in Zentralafrika etwa begann eine Sklavin bereits als kleines Mädchen täglich auf dem Feld ihres Besitzers zu arbeiten (vgl. Harms 1981). Jungen arbeiteten zuweilen in den Bereichen des Handels und Handwerks mit, waren aber oft ebenso wie Mädchen auf dem Feld oder im Haushalt tätig (Wright 1993, S. 2).

Auch unter dem Kolonialregime – in Kamerun z.B. noch in den 1920er Jahren – arbeiteten viele Kinder als Sklaven auf Pflanzungen oder in den Haushalten von Afrikaner*innen (vgl. Eckert 1998). In Nordnigeria florierte in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts ein reger Handel mit Sklavenkindern, von denen viele Jungen als Viehhüter eingesetzt wurden (vgl. Lovejoy & Hogendorn 1993). Weit verbreitet war auch die Praxis der „Verpfändung“ von Frauen und Kindern. Sie war oft

> die Antwort auf eine Krise wie Hunger oder Krankheit, konnte aber auch die Reaktion auf ein Bußgeld oder Steuerforderungen des kolonialen Staates sein. Sie war nicht selten aber auch ein Mittel der Akkumulation, wenn etwa Männer ihre Kinder als Sicherheit für Handelsgeschäfte gaben. Die Verpfändung einer Person führte nicht selten zu ihrer Versklavung. Der Gläubiger konnte über die Arbeitskraft der verpfändeten Person verfügen (Eckert 1999, S.133; vgl. auch Falola & Lovejoy 1994).

In manchen afrikanischen Gesellschaften wird noch heute die Arbeit von Kindern gelegentlich mit der von Sklaven verglichen, d.h. sie hat einen völlig untergeordneten Charakter und ist weit davon entfernt, den Kindern ein Mehr an Autonomie und Partizipation zu ermöglichen.[52] Im indischen Subkontinent werden vorwiegend solche Kinder zu Arbeiten herangezogen oder genötigt, die unteren Kasten oder der religiösen Minderheit der Moslems angehören (vgl. Gupta & Voll 1999, S. 86). Auch in und zwischen nicht-westlichen Gesellschaften gibt es demnach große Unterschiede in der Art und Weise, wie die Arbeit von Kindern verstanden und praktiziert wird. Allein aus dem Umstand, dass Kinder arbeiten, ergibt sich jedenfalls nicht automatisch, dass Kinder eine

---

Sklavenhandel […] vergiftete die zwischenmenschlichen Beziehungen unter den Bewohnern Afrikas, schürte gegenseitigen Hass, löste oft Kriege aus. Die Stärkeren waren bestrebt, die Schwächeren zu überwältigen und auf dem Markt zu verkaufen, die Könige handelten mit ihren eigenen Untertanen, Sieger mit Besiegten, Richter mit Verurteilten.“

52 Die Kel Adagh sagen: „Die Kinder sind unsere Sklaven“, womit sie ausdrücken, dass die Arbeit der Kinder die der Sklaven (teilweise) abgelöst hat (vgl. Klute 1993, S. 218). Auch bei den Kel Ewey Tuareg mussten die Kinder die Arbeit der vorkolonialen Sklaven übernehmen (vgl. Spittler 1990, S. 190).

gleichberechtigte soziale Stellung erlangen oder als soziale Subjekte anerkannt und behandelt werden.

Die für Kinder negativen Aspekte ihrer Einbeziehung in Arbeitsprozesse gehen in nicht-westlichen Gesellschaften und Kulturen oft auch auf „fremde" Einflüsse oder die Veränderung sozialer Strukturen und Beziehungen zurück, die sich mit der Kolonialisierung und schließlich mit der Einführung der kapitalistischen Produktionsweise ergeben haben, oder sie werden durch diese zugespitzt. Die koloniale Unterwerfung und schrankenlose Ausbeutung ganzer Völker hat es diesen erschwert oder gänzlich unmöglich gemacht, die von ihnen bis dahin praktizierten behutsamen Formen der Einbeziehung von Kindern in Arbeitsprozesse und die für die Kinder damit verbundenen Lern- und Entwicklungsprozesse aufrechtzuerhalten. „Unter den harten Bedingungen der Kolonialisierung verschwindet die Kinderarbeit nicht. Sie hat ihren Platz in der kolonialen Ausbeutung, wobei sie Züge feudaler Knechtschaft und in vielen Fällen wirklicher Sklaverei annimmt" (Schibotto 1993, S. 25).

In vielen Kolonien ging die Etablierung von agrarischen Exportindustrien, z.B. für Kaffee, Kakao oder Baumwolle, einher mit einer großen Nachfrage nach der Arbeitskraft von Kindern. In der damaligen britischen Kolonie Goldküste, dem heutigen Ghana, wurden seit den 1930er Jahren immer mehr Kinder direkt von den weißen Kakaofarmern rekrutiert. Meist handelte es sich dabei um zehn- bis vierzehnjährige Jungen, die auf der Suche nach bezahlter Arbeit aus dem ökonomisch verarmten Norden der Goldküste in den Süden der Kolonie gewandert waren (vgl. Van Hear 1982). Ähnliche Entwicklungen sind auch aus Kenia dokumentiert (vgl. Clayton & Savage 1974). In der Kilimanjaro-Region in Tansania konkurrierten oft afrikanische und europäische Produzenten von agrarischen Exportgütern um die Kinder als Arbeitskräfte (vgl. Moore 1986, S. 122). Im südlichen Afrika, vor allem in der britischen Kolonie Südrhodesien, dem heutigen Simbabwe, mussten viele Kinder auch in den Gold-, Asbest- und Muskovitminen schuften (vgl. Van Onselen 1976).

Ein weiterer großer Bereich für die Arbeit von Kindern in den afrikanischen Kolonien war der Haushalt. „Eltern schickten ihre jungen Töchter als Dienstmädchen in die Städte. Als Gegenleistung wurde den Mädchen teilweise der Schulbesuch ermöglicht, häufiger aber erhielten die Eltern Geld" (Eckert 1999, S.134). In Lourenço Marques, der Hauptstadt der portugiesischen Kolonie Mozambique, war zwischen 1930 und 1960 die große Mehrheit der Hausangestellten männlich, rund die Hälfte im Alter zwischen 10 und 15 (vgl. Pevenne 1995, S.142). 1950 zählte die Kolonialverwaltung in der nigerianischen Metropole Lagos circa 1.500 erwerbstätige Kinder unter neun Jahre, davon zwei Drittel Mädchen; die meisten arbeiteten als Hausangestellte (vgl. Iliffe 1987, S.186). Der afrikanische Soziologe und spätere Präsident Ghanas, Kofi A. Busia, berichtete im selben Jahr über den schweren Arbeitstag der im Haushalt beschäftigten Kinder in Accra: „Sie sind schlecht ernährt, ihnen wird kaum

Kleidung zur Verfügung gestellt, sie schlafen ohne Decken oft auf dem nackten Boden, in der Küche oder auf der Veranda; sie müssen oft von 4 Uhr morgens bis spät abends arbeiten“ (Busia 1950, S. 36, zit. n. Eckert 1999, S. 134). Auch im Kleinhandel und vor allem im Verkauf von Lebensmitteln waren viele Kinder beschäftigt, in Accra in den 1950er Jahren etwa ein Fünftel der Schulkinder (Iliffe 1987, S. 186).

Auch die in Afrika am Ende der Kolonialzeit massiver werdenden Bestrebungen zur Durchsetzung der Schulpflicht hatten Auswirkungen auf die generationale Arbeitsteilung in vielen Familien. „Der Schulbesuch entzog vielen Haushalten zumindest partiell die Arbeitskraft von Kindern und Jugendlichen. Davon waren Frauen besonders betroffen, denn nicht zuletzt die Hausarbeit von Mädchen und jungen Frauen hatte es den Müttern ermöglicht, auf einer Farm oder anderswo zu arbeiten“ (Eckert 1999, S.134; vgl. auch Moore & Vaughan 1994, S. 230 f.). Dies konnte zu größerer Armut führen und schwächte die soziale Stellung der Frauen, da sie nun auf das Einkommen der Männer angewiesen waren (Schildkrout 1981, S. 106). Außerdem verdingten sich Schüler*innen nun vielfach „für Gelegenheitsarbeiten, um Papier und andere Utensilien für die Schule erwerben zu können“ (Eckert 1999, S. 134).

In den postkolonialen Gesellschaften des heutigen globalen Südens ist es vor allem das System der Lohnarbeit, das – oft in Verbindung mit rassistischer Diskriminierung und Benachteiligung – die Kinder der indigenen Bevölkerungsgruppen zusammen mit ihren Familien zu Produktionsfaktoren degradiert, die nicht mehr als Menschen mit eigenen Bedürfnissen und Rechten, sondern nur noch als gut verwertbare und leicht handhabbare billige Arbeitskräfte zählen. Die Autobiografie von Rigoberta Menchú bezeugt am Beispiel der Arbeit auf den Exportplantagen (span. *fincas*) in Guatemala eindrucksvoll, wie die Kinder mit ihren Eltern in ein Ausbeutungsregime gepresst wurden, das buchstäblich über Leichen ging.

> Die Arbeit auf den Fincas war nicht nur hart, die Arbeiter wurden auch betrogen. Es gibt ein Büro auf der Finca, in dem die Menge [der Kaffeebohnen; Anm. ML], die jeder Arbeiter tagsüber geerntet hat, gewogen und notiert wird. Meine Brüder – gescheit wie sie waren – hatten einmal herausgefunden, dass alle Gewichte gefälscht waren. Sie zeigten viel weniger an, als tatsächlich gepflückt worden war. Das passiert überall. Die Señores, die unsere Arbeit kontrollieren, bereichern sich an uns. Vom ersten Tag an, wenn die Agenten in die Dörfer kommen und die Leute anheuern, werden wir wie Vieh behandelt. Auf den Lastwagen oder auf der Finca – jede Kleinigkeit, jede Handreichung muss bezahlt werden. Bis zum letzten Tag, wenn die Rechnung in der Cantina beglichen wird, bestehlen sie die Arbeiter. […]
>
> Wir waren gerade zwei Wochen auf der Finca, als mein kleiner Bruder an Unterernährung starb. Meine Mutter musste der Arbeit ein paar Tage fernbleiben, um ihn zu begraben. Zwei meiner Brüder sind auf der Finca gestorben. Felipe, den Ältesten, habe ich nicht gekannt. Er starb, als sie vom Flugzeug aus die Kaffeeplantage besprühten, während die Leute noch bei der Arbeit waren. Er hat das Pflanzenmittel

nicht vertragen und ist an dem Gift gestorben. Ich war acht Jahre alt, als mein Bruder Nicolás starb, und ich habe ihn sterben sehen. Er war der Jüngste von uns und gerade zwei Jahre alt geworden. Er weinte und weinte und weinte, und meine Mutter wusste nicht, was sie tun sollte. Er hatte einen ganz geschwollenen Bauch, weil er so unterernährt war. Schon seit dem ersten Tag auf der Finca ging es ihm sehr schlecht. Meine Mutter konnte sich auch nicht immer um ihn kümmern, weil sie sonst ihre Arbeit verloren hätte. Wir konnten die Arbeit nicht liegenlassen. Zwei Wochen hat mein Brüderchen es ausgehalten, dann begann der Todeskampf. Wir wussten nicht, was wir mit ihm machen sollten. Außer uns arbeiteten nur noch zwei aus unserem Dorf auf der Finca und die übrigen auf verschiedenen anderen Plantagen. So fehlte uns der Zusammenhalt. Wir arbeiteten zwar in Gruppen, aber mit Leuten aus anderen Dörfern, die wir nicht verstanden, weil sie eine andere Sprache sprachen.[53] Spanisch verstanden wir auch nicht. Wir konnten uns nicht verständigen, aber wir brauchten doch Hilfe. An wen sollten wir uns wenden? Niemand, dem wir von unserer Not berichten konnten. Dem Aufseher am wenigsten. Er hätte uns wahrscheinlich gleich davongejagt. Den Patrón kannten wir nicht einmal. Meine Mutter war wie am Boden zerstört. […]

Seitdem hatte ich – wie soll ich sagen – einen Zorn auf das Leben, hatte Angst vor dem Leben, weil ich mir sagte: ‚Solch ein Leben wartet auf dich; viele Kinder, und hinterher sterben sie.' Es ist nicht einfach für eine Mutter, ihr Kind sterben zu sehen und ihm nicht helfen zu können. Diese zwei Wochen auf der Finca habe ich bis heute nicht vergessen. Es ist eine Erinnerung voller Hass…, eine Zeit, an die ich immer noch voller Hass zurückdenke (Burgos 1984, S. 44, 46 f. und 49).

Die Menschen aus den indigenen Dörfern sind gezwungen, sich mit ihren Kindern als Lohnarbeiter zu verdingen und ihre Dörfer zeitweise oder ganz zu verlassen, da ihnen seit der kolonialen Eroberung große Teile ihres Landes geraubt und damit die Existenzgrundlage weitgehend entzogen wurde. Es entstand eine neue Form der Armut, die grundverschieden ist von dem auch zuvor schon beschwerlichen Leben. Die bislang praktizierten Formen der Arbeit von Kindern, die Rücksicht nahmen auf deren Eigenheiten und Entwicklungsprozesse und die ihre Kapazitäten und ihre Selbstständigkeit und Partizipation im Gemeinwesen förderten, können kaum noch oder nur unter großen Schwierigkeiten aufrechterhalten werden. Dasselbe gilt für die Praktiken der Eigentumsübertragung, da hierfür immer weniger Land und Tiere zum Eigengebrauch verfügbar sind. Die neue Form der Armut, die die Menschen zwingt, durch den Verkauf ihrer Arbeitskraft Geld zu erwerben, beeinflusst zwangsläufig auch den Umgang mit den eigenen Kindern. Diese werde nun selber als Arbeitskräfte benötigt, die direkt oder indirekt zum überlebensnotwendigen Gelderwerb beitragen. Sie können so kaum noch als Menschen mit eigenen Bedürfnissen und als Garanten für die Zukunft der eigenen Kultur, sondern beinahe nur noch als verfügbare Arbeitskraft und Einkommensquelle wahrgenommen und behandelt werden. Auch die Kinder selbst beginnen sich vielfach in dieser

53 In Guatemala werden mehr als 40 indigene Sprachen gesprochen; Anm. M.L..

Weise zu sehen und verlassen spätestens als Jugendliche ihr traditionelles Umfeld, um ihr „neues Glück" dort zu suchen, wo sie hoffen, für ihre Arbeitskraft zahlende Abnehmer zu finden.

Dies sei an einem weiteren Selbstzeugnis veranschaulicht. Es stammt von einem Jungen, der 1932 in einem Hindudorf im Nordosten Indiens als Angehöriger der Kaste der Unberührbaren (*Bauri*) geboren wurde. Da die *Bauri* nicht über eigenes Land verfügen, verdienen sie ihren Lebensunterhalt als Land- und Hilfsarbeiter. Obwohl die Kinder so früh wie möglich als Arbeitskräfte in Anspruch genommen wurden, reichte das Einkommen in der Regel nicht aus, um selbst die minimalsten Grundbedürfnisse zu befriedigen.

> Am Ende der Regenzeit begann die Ernte. Nach der Ernte arbeitete Vater in den Steinbrüchen, wo er mit seiner Spitzhacke Bausteine brach und bearbeitete. Als ich sechs Jahre alt war, nahm Vater mich auf seinen Schultern mit in den Steinbruch und zu den Baustellen, an denen er als Hilfsarbeiter beschäftigt war. Mit acht Jahren half ich beim Bau eines Hauses für Pilger in der Tempelstadt nahe unseres Dorfes. Ich verdiente die Hälfte von zwei Annas. Weil wir hungerten, arbeiteten wir von früh morgens bis abends, mit einstündiger Unterbrechung zu Mittag. Wir aßen den gewässerten Reis, den wir von zu Hause mitgebracht hatten. Hatten wir keinen, kauften wir einen kleinen Bissen gepressten Reis im Bazar. […] Am nächsten Morgen musste ich mit zu den Steinbrüchen. Einen Monat lang half ich ihm den Abraum wegzuschaffen, den er bei der Bearbeitung der Steine erzeugte. Dann gab er mir eine kleine Spitzhacke. Ich versuchte Steine zu brechen, aber meine Hände bekamen viele Blasen, und es tat sehr weh. Nach zwei Wochen weigerte ich mich, Steine zu brechen; ich blieb im Klubhaus und spielte mit anderen Kindern. Hunger trieb mich zurück zum Bau des Pilgerhauses. Dort arbeitete ich vier Monate lang, bis die Mauern so hoch waren, dass die Männer uns Kindern verboten, weiter daran mitzuarbeiten. Sie hatten Angst, wir würden herunterfallen und uns verletzen. Also spielte ich wieder mit anderen im Klubhaus. Manchmal ging ich fischen oder sammelte Blätter. Nach einiger Zeit ging ich wieder mit Vater in die Steinbrüche. Nach vier Monaten schaffte ich es, am Tag drei Steine zu brechen. Vater war deshalb sehr erfreut und brachte mir gepressten Reis und gebratenen Reis, aber selber nahm er nie etwas davon. Als ich zwölf Jahre alt war, begann die Regierung in der Nähe der Tempelstadt einen Flugplatz zu bauen. Für dieses Großprojekt brauchte man Arbeiter aus vielen Dörfern. Fünf Monate lang mussten wir einen großen Wald abholzen, auf dessen Fläche der Flugplatz geplant war. Alle Leute aus meinem Dorfviertel arbeiteten dort: Männer für 16 annas (eine Rupie) pro Tag, Frauen für 14 annas, Kinder für 12 annas. Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren schleppten kleine Zweige als Brennmaterial nach Hause, während die Regierung die Baumstämme behielt. Nachdem der Wald beseitigt war, bauten wir die Startbahnen. Eines Tages sahen wir ein Flugzeug über unseren Köpfen. Überrascht und erschreckt rannten wir Kinder verzweifelt schreiend davon, verbargen uns hinter Bäumen, bis es in der Ferne verschwand. […] Unsere Arbeitsgruppe bestand aus zwei gelernten Maurern höherer Kasten, sieben Bauri-Männern von anderen Dörfern und sieben Bauri-Frauen aus unserem Dorf. Wir Bauris waren Hilfsarbeiter. […] Ein Maurer namens Benu mochte mich; aber damals war mir nicht klar warum. Er schickte mich wegen

kleiner Besorgungen in den Bazar, wo ich Tee, Reis, Gemüse und bidi [billige Dorfzigaretten aus starkem Tabak, umwickelt mit Tabakblättern; Anm. ML] für ihn kaufte. Er bezahlte mir Essen. So blieb ich die ganze Woche an der Arbeitsstelle. Am Zahltag jeder Woche kehrte ich für einen Tag nach Hause zurück, um meinen Verdienst abzugeben (Freeman 1979, zit. n. Renner & Seidenfaden 1997, Bd. 1, S. 88 ff.)

Die Einbeziehung von Kindern in die Lohnarbeit und ihr Missbrauch als billige und willige Arbeitskräfte in den nicht-westlichen Gesellschaften ist nicht nur das Ergebnis der Kolonialisierung und Einführung der kapitalistischen Produktionsweise. Sie greift teilweise auch zurück auf traditionelle, oft religiös legitimierte Herrschaftsstrukturen, in Indien z.B. das Kastensystem, macht sie sich zunutze und verschärft sie. In afrikanischen Gesellschaften werden seit der Kolonialzeit Rivalitäten und gegenseitiges Misstrauen zwischen Gruppen mit verschiedenen Sprachen und Traditionen bewusst geschürt, um sie zu schwächen und sich verfügbar zu machen. Ein besonders markantes und tragisches Beispiel ist das Verhältnis der Tutsi und Hutu in Ruanda, Burundi und dem Kongo-Raum. Aus Ruanda sei das Selbstzeugnis eines 1920 geborenen Hutu-Mädchens angeführt, das sich aus Armut in einem Tutsi-Haushalt verdingen musste.

Als zwölfjähriges Mädchen lebte ich noch bei meinen Eltern und bis zu dieser Zeit ging ich nackt, weil wir arme Leute waren damals und nur wenig europäische Kleider hatten. Als ich dreizehn wurde, begann ich ein Ziegenfell als Kleidung zu tragen. Tutsi-Mädchen tragen keine Ziegenhäute, sie tragen die Haut einer Kuh, weil die hübscher ist. Das kommt daher, dass die Tutsi reicher sind als wir und unter ihnen gibt es Viehzüchter – viel mehr als unter den Hutu. Sie werden nach ihrem Reichtum eingeschätzt. Aber ich lebte in solcher Armut, dass ich nichts als ein Ziegenfell anzuziehen hatte, das Fell der Armen. […] Der Tag eines Hutu-Mädchens war damals sehr hart. Es gab zwar eine Schule, aber mein Vater wollte nicht, dass ich sie besuche. Er sagte mir, dort würden die Tutsi vor den Hutu von den Weißen bevorzugt, und: ‚Warum willst du dich damit herumärgern beim Lernen, und dich in den Augen der Tutsi unbeliebt machen?‘ Das waren die Gründe meines Vaters, weshalb ich nicht in die Schule gehen sollte. Ich hütete die Ziegen, die meinen Eltern gehörten, und ich tat nichts anderes, bis ich fünfzehn wurde. […] Als ich fünfzehn Jahre alt war, schlug mein Vater vor, mich in das Haus seines Lehnsherren als Dienerin zu geben. Die Frau des Lehnsherren hatte es verlangt. Sie sagte, sie habe kein Mädchen, das ihr beim Haushalt helfe, und insbesondere bei der Betreuung ihres Babys. Ich stimmte zu, aber eigentlich wollte ich es ablehnen, denn meine Mutter warnte mich, dass ich niemals würde heiraten können, denn wenn ein Mädchen bei Tutsis Dienerin war, betrachtet man sie als Sklavin und sie hat Schwierigkeiten, sich zu verheiraten. Deswegen opponierte Mutter gegen Vater, aber der verlangte es unnachgiebig, und sie konnte nichts mehr sagen. Der wahre Grund ist, wenn ein Mädchen dort lebt, kommt es zu allen möglichen Missverständnissen. Die Leute sagen, sie schläft mit den Burschen oder die Diener suchen sexuelle Beziehungen mit mir. Tatsächlich passierte mir das nicht, aber ich kannte solche Beispiele. Ich wollte nicht dorthin, aber mein Vater zwang mich und sagte: ‚Es ist nur

für eine Woche; dann wird uns unsere Kuh nicht weggenommen. Wenn du hingehst, zeigen wir, dass ich seinen Befehlen nicht widerspreche.‘ Kaum war ich dort angekommen, sagte mir die Frau: ‚Ein Mädchen ist niemals ein Gast.‘ Ich verstand, was sie mir damit sagen wollte. Ich begann sofort zu kehren und andere Dinge im rugo zu erledigen. […] Während des Tages gab es nichts zu essen. Ich trank Milch, das reichte mir. Wir aßen nur einmal am Tag, zur Nachtzeit – Bananen, Erbsen mit Butter und Gewürz zubereitet (Codere 1973, zit. n. Renner & Seidenfaden 1997, Bd. 1, S. 158 ff.).

Welche Form die Arbeit von Kindern annimmt und welche Bedeutung sie für ihre Entwicklung und ihre Stellung in der Gesellschaft bekommt, hat strukturelle Gründe. Die Notwendigkeit, Kindern lebenswichtige Aufgaben zu übertragen, führt nicht zwingend dazu, sie auszubeuten und zu misshandeln. Erst wenn sich Strukturen starker sozialer Ungleichheit und Herrschaftsverhältnisse herausbilden, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Arbeit von Kindern sich von einem Medium der persönlichen Entwicklung und gesellschaftlichen Partizipation in ein Medium der Unterwerfung und Ausbeutung verwandelt. Obwohl die weitaus meisten nicht-westlichen Gesellschaften und Kulturen heute kaum noch in ihren ursprünglichen Formen existieren und von meist rassistisch geprägten Herrschafts- und Ausbeutungsstrukturen durchdrungen sind, bestehen oft kulturelle Traditionen fort und gewinnen sogar neue Kraft, die weitaus kinderfreundlicher sind und den Kindern eine soziale Stellung ermöglichen, die über das in den sog. entwickelten westlichen Gesellschaften übliche Maß teilweise weit hinausgeht.

1.9 Probleme ethnologischer Kindheitsforschung und Fazit

Die mir bekannte ethnologische und kulturanthropologische Literatur gibt über strukturelle Zusammenhänge der Arbeit von Kindern wenig Auskunft. Sie ist weitgehend beschreibender Art und beschränkt sich auf die Darstellung von Details im Alltag der Kinder. Diese Beschränkung entspringt teilweise gewiss der berechtigten Vorsicht, das beobachtete Leben nicht vorschnell in westlich geprägte Schablonen zu pressen. Aber schon die Beobachtungen sind davon bis zu einem gewissen Grade geprägt. Florence Weiss ist eine der wenigen Ethnolog*innen, die darauf aufmerksam machen, dass die Arbeit der Kinder von Ethnologen nur sehr selektiv wahrgenommen und einseitig interpretiert wird, da sie sich insgeheim an den in den westlichen Ländern dominierenden Vorstellungen von Kindheit und Kinderarbeit orientieren.

Es scheint ganz allgemein so zu sein, dass sich EthnologInnen vor allem dann für das Verhältnis von ökonomischen Bedingungen und dem Leben der Kinder interessieren, wenn Kinder hart und viel arbeiten müssen, was bei den Iatmul weder für die Erwachsenen und schon gar nicht für die Kinder zutrifft. Und so findet sich bei

> keinen EthnologInnen, die bei den Iatmul geforscht haben, ein Hinweis darauf, dass die Arbeit der Kinder ein auffälliges Merkmal des Lebens sei.[54] Doch auch die Tatsache, dass Erwachsene und Kinder in dieser Gesellschaft nicht viel arbeiten und genug zu essen haben, steht in direktem Bezug zur Gesamtheit des ökonomischen Systems. Der Freiraum, der den Iatmul-Kindern zur Verfügung steht, um anderen, nicht arbeitsmäßigen Tätigkeiten nachzugehen, ist auch ökonomisch bedingt. Mit anderen Worten: ohne Kenntnis der ökonomischen Verhältnisse fehlt uns der Rahmen, innerhalb dessen sich Kindheit abspielt (Weiss 1993, S. 115).[55]

So weist sie darauf hin, dass sich bei den von ihr untersuchten Iatmul in Papua-Neuguinea die ökonomischen Tätigkeiten zwar als „Ausdruck der Notwendigkeit und Not“ entfalten, „aber entsprechend dem Umstand, dass sie selbst wenig verbrauchen und dementsprechend wenig produzieren müssen, brauchen sie auch bei ihrer primitiven Technologie wenig zu arbeiten“ (ebd.). Daraus ergibt sich auch für Kinder bei aller Notwendigkeit zu arbeiten ein viel größerer Spielraum in der Gestaltung ihres Alltagslebens und ihre Arbeit ist weit davon entfernt, ihr Leben in unangemessener Weise zu belasten oder gar zu gefährden. Dementsprechend ist es möglich, dass das Bedürfnis eines Individuums oder einer Gruppe ausschlaggebend dafür ist, „ob jemand arbeitet und wie lange er das tut. Das hat zur Folge, dass vor allem bei Kindern die verschiedensten Tätigkeiten abwechseln“ (ebd.).

Ein weiteres Problem ethnologischer und anthropologischer Forschung besteht darin, dass sie „die altersspezifische Arbeitsteilung – im Gegensatz zur geschlechtsspezifischen – bisher so gut wie nicht thematisiert“ (Eckert 1999, S. 135). Wenn sie auf Kinder eingeht, lässt sie diese fast nie selbst zu Wort kommen und bemüht sich selten, die Perspektive der Kinder zur Geltung zu bringen.[56] „Wenn Anthropologen die Kindheit thematisierten, ging es letztlich um Fragen der erwachsenen Kultur und nicht um Vorstellungen und Erwartungen der Kinder“ (Hardman 1993, S. 62). Sie werden mehr oder minder als passive Objekte betrachtet, „als hilflose Zuschauer in einer sie bedrängenden Umwelt, die ihr gesamtes Verhalten beeinflusst und hervorbringt“ (a.a.O., S. 63). Aus dieser Sicht „ist das Kind ständig im Begriff, sich zu assimilieren, zu lernen und auf die Erwachsenen zu reagieren, es hat wenig Autonomie und trägt nichts zum gesellschaftlichen Wert und Verhaltensweisen bei, außer dass frühe

54 So erwähnt Gregory Bateson (1932, 1965) an keiner Stelle, dass Kinder arbeiten. Margaret Mead (1950, S. 71) bemerkt lediglich, dass Kinder im Spiel die Erwachsenen nachahmen (Anm. ML).

55 Weiss kritisiert, dass weder Bateson noch Mead das sozioökonomische System der Iatmul untersuchten. Mead vertrete zudem den Standpunkt, dass die Lebensbedingungen der Kinder primär durch die Einstellungen der Erwachsenen bestimmt werden. Und so interpretiere sie Verhaltensweisen der Erwachsenen gegenüber Kindern auf der Ebene reiner Einstellungen, ohne jeglichen Bezug zu den einfachsten materiellen Lebensbedingungen herzustellen (Weiss 1981, S. 11-23).

56 Eckert (1999, S.135) merkt zur ethnologischen Fachliteratur an, dass „Selbstzeugnisse bzw. Selbstwahrnehmungen von Kindern kaum dokumentiert“ wurden.

Erfahrungen unterschwellig zur Wirkung kommen“ (ebd.). Wie Charlotte Hardman weist auch Florence Weiss daraufhin, Kindheit werde in der ethnologischen Forschung „primär im Hinblick auf das künftige Erwachsensein verstanden. Unser Blick ist auf Entwicklung gerichtet. Die Kindheit ist zu einer Phase ohne eigenen Wert degradiert“ (Weiss 1993, S. 100).

Ein solcher Blick, in dem sich das in westlichen Gesellschaften heute dominierende Kindheitsmuster reproduziert, ist für die Betrachtung der Kindheiten in nicht-westlichen Gesellschaften und Kulturen äußerst folgenreich. Es verzerrt die Wahrnehmung und verhindert das eh schon schwierige Verständnis der oft vollkommen anderen Kindheitsverläufe und -praktiken in diesen Gesellschaften, namentlich der Bedeutungen, die die Einbeziehung der Kinder in wirtschaftliche Prozesse für sie und ihre Stellung in der Gesellschaft hat. Nur wenn wir fragen, „was Kinder über die Gesellschaft denken, wie sie Tiere, Menschen und Lebensmittel klassifizieren, ob und wie sich ihre Konzepte, ihre Begriffssysteme und ihre Weltsicht von denen der Erwachsenen unterscheiden“ (Hardman 1993, S. 61), wird es möglich, das je Besondere der Kindheiten in anderen, uns fremden Gesellschaften wenigstens annähernd nachzuvollziehen. „Kinder mischen sich in die Gesellschaft als Ganze, tragen zu ihr bei, sind in sie eingebunden und doch repräsentiert die Kultur sie nicht einfach. Deshalb muss man das Wissen darum, wie Kinder die Welt erfahren, zum Großteil aus ihrem Verhalten und Ausdruck schöpfen“ (Reynolds 1989, S. 2). Nur so können wir die mit den „fremden“ Kindheiten verbundenen Erfahrungen auch in ihrer möglichen Bedeutung für die Gestaltung der Kindheiten in unserer Welt angemessen würdigen.[57]

Es kann nicht darum gehen, in den dargestellten Kindheiten „fremder“ Kulturen und ihrer Einbeziehung in Arbeitsprozesse schlicht Vorbilder für die Kindheiten in den westlichen Gesellschaften zu sehen. Sie sind selber an bestimmte strukturelle und technologische Voraussetzungen gebunden und von den in diesen Gesellschaften praktizierten Wirtschaftsweisen abhängig. Und sie existieren auch nicht in „reiner“ Form, sondern sind immer auch bis zu einem gewissen Grade hybride Produkte kontroverser sozialer und kultureller Einflüsse. Aber ihre Untersuchung hilft uns, die Grenzen und Probleme der uns geläufigen Formen von Kindheit besser zu erkennen und unsere Vorstellungskraft zu stimulieren, wie eine bessere Kindheit beschaffen sein könnte.

Alle hier angeführten positiven Beispiele der Arbeit von Kindern stammen aus Gesellschaften, die auf agrarischer Produktion beruhen und in denen für den eigenen Bedarf des Familienverbandes und des lokalen Gemeinwesens gewirtschaftet wird. Auch wenn bereits Ansätze von Lohnarbeit bemerkbar sind, so sind diese doch den Gesetzmäßigkeiten der Subsistenzökonomie und des lokalen Gütertausches untergeordnet. Die allmähliche Einbeziehung der Kin-

---

57 Aus diesem Grund habe ich, wo immer möglich, Selbstzeugnisse und Kindheitserinnerungen herangezogen und ausführlich zitiert.

der in Arbeitsprozesse basiert darauf, dass die Kinder die Arbeit der Erwachsenen direkt erleben und beobachten können und dass die verwendete einfache Technologie den Kindern gestattet, ohne lange Vorbereitung gesellschaftlich notwendige Arbeiten auszuführen und wirtschaftliche Verantwortung zu übernehmen.

Sobald die Lohnarbeit größere Verbreitung findet und die selbstbestimmten Formen lokaler Ökonomie an den Rand drängt, verändern sich auch die Formen, in denen die Arbeitskraft der Kinder in Anspruch genommen wird und für die Kinder wird es erheblich erschwert, in eigenständiger Weise wirtschaftliche Aufgaben wahrzunehmen. Kinder werden tendenziell auf die Funktion auszubeutender Arbeitskräfte reduziert oder sie werden aus dem Arbeitsprozess ausgegrenzt und der nach europäischem Muster konstruierten Schule überantwortet. Aus eigenständigen, wirtschaftliche Verantwortung tragenden Kindern werden Kinder, die nunmehr zu beschützen, zu beaufsichtigen und zu erziehen sind. Die autonomen Kindergruppen verlieren ihre tragende Bedeutung und werden, sofern sie nicht gänzlich verschwinden, zum eher marginalen Ort kindlichen Zeitvertreibs.[58]

Doch solche Prozesse machen die in diesem Kapitel dargestellten positiven Ansätze und Erfahrungen der Arbeit von Kindern nicht gegenstandslos. Zum einen bestehen sie in vielen Gesellschaften des globalen Südens fort und werden zum Teil sogar neu belebt. Zum zweiten steht heute auch in den postindustriellen Gesellschaften des Nordens das ausschließliche Primat der Lohnarbeit in Frage und es werden Wirtschafts- und Arbeitsformen angestrebt, die bedürfnisorientiert, selbstbestimmt und auf den lokalen Raum bezogen sind.[59] Mit ihnen entstehen auch für Kinder neue Möglichkeiten, Arbeitserfahrungen zu machen und gesellschaftlich relevante Aufgaben zu übernehmen, die ihnen selbst zugutekommen.

---

58 In einer Studie, die sich mit den Folgen der Land-Stadt-Migration bei den Iatmul in Papua Neuguinea befasst, bemerkt Weiss (1999, S. 321): „Verhaltens- und Einstellungsmuster, die im Dorf einen Sinn ergaben, müssen aufgegeben und durch Kontrolle und Disziplinierung ersetzt werden. […] In Bezug auf die Kinder entsteht unter den neuen ökonomischen Verhältnissen das, was wir die Erfindung der Kindheit nennen, ein Prozess, der in Europa im 18. Jahrhundert einsetzte. Kinder wurden zu Wesen, die erzogen werden mussten und den Müttern kam dabei eine wichtige Funktion zu. Was im Dorf von der Gruppe und den sozialen Strukturen getragen wurde, wie die Institution der autonomen Kindergruppen, wird in der Stadt der Familie und vor allem der Mutter übertragen."

59 Diese Ansätze werden unter Begriffen wie „Gemeinwesenökonomie", „solidarische Ökonomie" oder „lokale Ökonomie" seit Jahren praktiziert und diskutiert; vgl. z.B. Elsen (1998); Klöck (1998); Giegold & Embshoff (2008).

2. Der Eigensinn des arbeitenden Kindes. Subjektorientierte und partizipative Forschungen zur Arbeit der Kinder in Lateinamerika

Die Forschung über Kinderarbeit und arbeitende Kinder ist in Lateinamerika wie in anderen Teilen der Welt von zwei gegensätzlichen Paradigmen geprägt. Ein Teil der Forschungen orientiert sich an einer Vorstellung von Kindheit, die mit der bürgerlichen Gesellschaft in Europa entstanden ist und die Arbeit von Kindern als ein „kinderfeindliches" und deshalb endlich abzuschaffendes Relikt vergangener Zeiten betrachtet. Die arbeitenden Kinder werden in dieser Forschung zwar oft als „Rechtssubjekte" betrachtet, aber als Subjekte mit eigenen Vorstellungen über die Welt und eigenen Kapazitäten im Grunde nicht wahrgenommen. Diese Forschung ist vor allem an Daten und Belegen interessiert, die die schädlichen und negativen Folgen der Arbeit für Kinder unterstreichen.[60] Daneben entstanden Forschungen, die das Verhältnis von Kindheit und Arbeit nicht von vornherein als negativ betrachten, sondern als eine offene Beziehung, die differenziert und vor allem unter Berücksichtigung der Sichtweisen der arbeitenden Kinder selbst zu untersuchen ist. Diese Forschungen beanspruchen, die arbeitenden Kinder in einem umfassenden Sinn als Subjekte zu verstehen und zu behandeln. In diesem Kapitel will ich einige mir besonders wichtig erscheinenden Studien dieser Art teils unter konzeptionellen, teils unter methodologischen Aspekten diskutieren.

Unter dem konzeptionellen Aspekt verstehe ich, welches „Bild" vom Kind oder der Kindheit die Forschung leitet, sei es wie sie die (potenziellen) Fähigkeiten der Kinder einschätzt, sich auszudrücken und einzubringen, sei es welche Ideal- oder Wunschvorstellungen sie von Kindern und Kindheit hat. Für eine subjektorientierte Sichtweise ist wichtig, sich die Kinder nicht nur als „sprechende Wesen" vorzustellen, sondern als Personen, die mitunter schweigen, aber immer handeln, um mit ihrer Situation klar zu kommen und ihr Leben zu bewältigen und die sich dabei immer einen Reim auf ihre Situation machen, der ihnen zur Orientierung des Handelns dient. Das heißt, subjektorientierte Forschung steht vor der Aufgabe, den „Eigensinn" des Kindes zu entziffern, auch wenn er sich nicht immer sprachlich artikuliert oder in oder hinter den Worten der Kinder verborgen ist. Unter dem methodologischen Aspekt ist die Frage von Interesse, wie die Kinder sich einbringen können. Es reicht nicht, nur die „Stimme der Kinder" zu beachten, etwa indem Kinder statt Erwachsene interviewt werden. Unter methodischen Aspekten ist ebenso wichtig, wie die

60 Als Beispiele für diesen Ansatz können die Studien von Walter Alarcón Glasinovich (1991) über die Kinderarbeit in Lima (vgl. auch Alarcón Glasinovich 1998) oder von David Post (2003) über die Auswirkungen der Kinderarbeit auf den Schulbesuch und das Wohlbefinden der Kinder in Chile, Peru und Mexiko gelten.

Kinder in den verschiedenen Stadien einer Untersuchung die zugrunde gelegten Kategorien oder Indikatoren und die zu treffenden Entscheidungen beeinflussen können und ob Techniken zur Anwendung kommen, die es den Kindern tatsächlich ermöglichen, sich unbefangen und eigenständig zu äußern und ihre Sicht der Dinge zur Geltung zu bringen.

Bezogen auf die arbeitenden Kinder (oder Kinder in marginalisierten Situationen im allgemeinen) ist es besonders wichtig, den Eigensinn und die Selbstinterpretationen der Kinder herauszulösen und unabhängig zu betrachten von den üblichen, meist negativen Interpretationsmustern dessen, was die Kinder können und tun (insbesondere ihre Arbeit). Es muss versucht werden, aus den (beobachtbaren) Handlungen und den (sprachlichen) Äußerungen der Kinder, die positiven, alternativen Möglichkeiten „herauszulesen", nicht um sie zu idealisieren, sondern um ihnen entgegen herrschender Sichtweisen zu ihrem Recht zu verhelfen. Damit kann sozialwissenschaftliche Forschung auch dazu beitragen, den Kindern zu ermöglichen und erleichtern, in einer ihnen meist verständnislos begegnenden oder gar feindlich gesinnten Welt Selbstvertrauen zu finden, Boden unter die Füße zu bekommen, etwas zu gelten, bessere Karten zu haben. Das heißt, es muss versucht werden aufzuspüren, wie die Kinder trotz aller Schwierigkeiten ihr Leben versuchen zu bewältigen, auch wenn dies nicht immer gelingt. Das Erkenntnisinteresse sollte in erster Linie den Möglichkeiten, den Potenzialitäten gelten, nicht dem Scheitern.

Im ersten Teil dieses Kapitels will ich unter dem konzeptionellen Aspekt drei Studien betrachten, die in Brasilien (Da Silva Telles & Abramo 1987), Uruguay (Lucchini 1998) und Bolivien (Domic Ruiz 1999) entstanden sind. Da sich diese Studien ganz oder teilweise auf die Theorie der „sozialen Repräsentationen" stützen, werde ich sie zunächst in kurzen Worten erläutern, bevor ich auf die Studien selbst eingehe.[61] Im zweiten Teil sollen zwei Studien kritisch analysiert und miteinander verglichen werden, die mit dem Anspruch einer partizipativen Methodologie in Zentralamerika durchgeführt wurden (Pineda & Guerra 1998 und Woodhead 1998). Im dritten Teil gehe ich auf zwei neuere ethnografische Studien ein, die den Sichtweisen von arbeitenden Kindern in Mexiko und Peru nachgehen. Die eine (Leyra Fatou 2011) befasst sich mit Mädchen, die auf den Straßen und Märkten von Mexiko-Stadt arbeiten, die andere (Taft 2019) mit Kindern, die sich in der peruanischen Bewegung der arbeitenden Kinder und Jugendlichen organisiert haben.

---

61 Die folgenden Ausführungen beziehen sich im Wesentlichen auf Jodelet (1989) und Wagner, Hayes & Flores Palacios (2011).

2.1 Arbeitende Kinder als Subjekte entdecken

2.1.1 Zur Theorie sozialer Repräsentationen

Die Theorie sozialer Repräsentationen geht davon aus, dass die Realität, sobald sie zum Gegenstand menschlicher Kommunikation, d.h. in der Regel in Worte, Begriffe oder Bilder gefasst wird, bestimmte Bedeutungen annimmt. Denise Jodelet (1989, S. 36) versteht unter sozialer Repräsentation die Gesamtheit „von informativen, kognitiven, ideologischen, normativen Elementen, von Glaubenssätzen, Werten, Haltungen, Meinungen usw. […] Diese Elemente strukturieren immer in spezifischer Weise das Wissen über den Zustand der Realität." Die Repräsentationen finden ihren Ausdruck in den „Diskursen".[62]

Die Theorie der sozialen Repräsentationen ist vor allem an dem Wissen interessiert, das den Menschen dazu dient, sich in ihrem Alltag zurecht zu finden oder ihren Alltag im Sinne bestimmter Wünsche oder Interessen zu gestalten. Sie versteht das Wissen in einem umfassenden Sinn in seinen kognitiven, affektiven und symbolischen Inhalten und in seinen individuellen und kollektiven Formen. Demnach manifestiert sich das Wissen nicht nur in Worten, sondern auch in Bewegungen, Gesten („Körpersprache"), Tönen, Bildern usw. Und es wird nicht nur von einzelnen Menschen auf je besondere Weise artikuliert und mit Bedeutungen „aufgeladen", sondern entsteht und äußert sich auch als gemeinsames Wissen sozialer Kollektive, seien es bestimmte soziale Gruppen, seien es ganze Gesellschaften, Kulturen oder Zivilisationen, die sich über dieses gemeinsame Wissen und die darin enthaltenen Deutungen ihrer Gemeinsamkeiten versichern oder im Interesse von Machteliten „ideologisch" auf bestimmte Sichtweisen festgelegt werden. „Der Inhalt der Repräsentationen ist zum großen Teil kulturell definiert durch die Mythen, die Ideologien und in einer allgemeineren Weise durch das symbolische Universum der verschiedenen Gruppen" (Lucchini 1998, S. 152). Die Rede von den sozialen Repräsentationen kann sich sowohl auf die Gründe und den Entstehungsprozess dieses Wissens, als auch auf seine Aneignungsweisen und sozialen Folgen beziehen.

Die sozialen Repräsentationen entstehen und reproduzieren sich nicht zufällig. In ihren individuellen Formen spiegelt sich das dem Menschen eigene Bedürfnis, sich im Leben zurecht zu finden und zu behaupten. In ihren kollektiven Formen spiegeln sich die Interessen gesellschaftlicher Gruppen, seien

62 Im Sinne von Michel Foucault, der in den (sprachlichen) Diskursen eine Art Filter sieht, der schon die Wahrnehmung der Realität unter Zensur stellt und verzerrt. Er demonstriert dies unter anderem am sprachlichen Umgang der bürgerlichen Gesellschaften mit der Sexualität, den er als „Diskursivierung des Sexes" bezeichnet. Er hält es für wichtig, die Diskurse nicht nur von allen Seiten anzusehen, „sondern auch den Willen, der sie trägt und die strategische Intention, die ihnen zugrunde liegt" (Foucault 1977, S. 18).

es die von dominierenden sozialen Klassen, Geschlechtern, Ethnien, Altersgruppen oder Machteliten, seien es die von Bevölkerungsgruppen, die von der Macht ausgeschlossen, ihr unterworfen oder sozial marginalisiert sind.

Domic Ruiz (1999) und Lucchini (1998)[63] demonstrieren am Beispiel der sozialen Repräsentationen von Kind, Kindheit, Kinderarbeit und der Metapher des Straßenkindes[64], wie in den westlich-bürgerlichen Gesellschaften bestimmte normative „Diskurse" entstehen und institutionalisiert werden, die diesen sozialen Phänomenen gleichsam einen ideologischen Stempel aufprägen. So wird etwa dem Kind, den Kindern, der Kindheit implizit etwas zugeschrieben, was ihm/ihr entsprechen soll, z.B. bestimmte Eigenschaften, Fähigkeiten oder das Fehlen von Fähigkeiten, die eine bestimmte soziale Stellung oder gar den sozialen Ausschluss legitimieren.[65] Auf diese Weise wird nicht einfach die Wirklichkeit gemessen und beurteilt, sondern schon die Wahrnehmung und Darstellung dessen, was als „Realität" gilt, ist davon geprägt.

Domic Ruiz macht allerdings zu Recht darauf aufmerksam, dass die sozialen Repräsentationen weder ein „reiner Reflex der äußeren Welt oder die passive Reproduktion eines Äußeren im Inneren" (Domic Ruiz 1999, S. 13), noch ein Monopol der Machteliten und herrschenden Gruppen sind. Sie sind immer auch Interpretationen alltäglicher Erfahrungen, in denen die Imaginationskraft der menschlichen Individuen zum Ausdruck kommt. In diesem Sinne existieren z.B. bei arbeitenden Kindern oder in den unteren Klassen Vorstellungen und Bilder von „Kindheit" und „Kinderarbeit", die sich von dem westlich-bürgerlichen Idealbild des Kindes oder dem westlichen Mythos der Kindheit (vgl. Lucchini 1998, S. 158 ff.) grundlegend unterscheiden und die ihr Selbstbild und ihr Handeln beeinflussen.

Die drei im folgenden diskutierten Untersuchungen lassen sich von diesem umfassenden Begriff sozialer Repräsentationen leiten und nutzen ihn, um die vielfach verborgenen und unterschlagenen Aspekte der Realität und Sichtweisen arbeitender Kinder zum Vorschein zu bringen und zu begreifen. Ich werde zunächst die Ergebnisse darstellen und sie im Anschluss – auch unter Beachtung methodologischer Aspekte – vergleichend diskutieren.

---

63 Der darauf bezogene Teil der Studie wurde zusammen mit Antonella Invernizzi verfasst.

64 In Lucchinis Auseinandersetzung mit den „Repräsentationen" und „Diskursen" über die Kinder auf der Straße, die in den Hilfsinstitutionen und bei Sozialarbeiter*innen vorherrschen, wird deutlich, in welch starkem Maße die Wahrnehmung und der Umgang mit den Kindern von den „sozialen Repräsentationen" und „Diskursen" geprägt ist, die in einer Gesellschaft oder Kultur vorherrschen. Zu den Diskursen des „Straßenkindes" in Lateinamerika und Deutschland vgl. auch Liebel (2005), S. 26-39.

65 Diese Prozesse werden kritisch auch in den „dekonstruierenden" Ansätzen der neueren europäischen Soziologie der Kindheit thematisiert (vgl. James & Prout [1990]1997; James, Jenks & Prout 1998; Zeiher et al. 1996), sowie direkt bezogen auf die „Arbeit der Kinder" in Hengst & Zeiher (2000).

2.1.2 Arbeitende Kinder in São Paulo

In der bereits Anfang der 1980er Jahre entstandenen Studie von Vera da Silva Telles und Helena W. Abramo (1987) wird kritisiert, dass die arbeitenden Kinder „nie als Subjekte mit bedeutsamen Erfahrungen erscheinen, obwohl diese möglicherweise die vielfältigen und verschiedenen Praktiken erhellen und zu entschlüsseln helfen könnten, mittels derer die Arbeitenden ihren Lebensbedingungen begegnen“ (a.a.O., S. 198). Deshalb müsse die Kinderarbeit in anderer Weise als bisher üblich betrachtet werden. Die Daten über Kinderarbeit müssten als „gelebte Situationen“ verstanden werden,

> die im Innern des symbolischen Universums gedacht und ausgearbeitet und mit Wertvorstellungen und Repräsentationen verknüpft werden; auf diese Weise interpretieren die Männer, Frauen und Kinder die ihnen aufgezwungenen Bedingungen, übersetzen sie in ihre alltäglichen Erfahrungen und geben ihrem Leben und der Welt, an der sie teilhaben, immer aufs Neue einen Sinn (ebd.).

Das vorherrschende und in den Gesetzen verankerte Bild vom Kind als von Staat und Familie „beschütztes Wesen“ und die rechtliche Nicht-Anerkennung des arbeitenden Kindes als Arbeiter*in und Bürger*in mit eigenen Rechten verhindere, dass die „gelebte Realität“ der arbeitenden Kinder sichtbar und wahrgenommen wird. Die arbeitenden Kinder „leben unter dem Zeichen einer doppelten Illegalität“ (a.a.O., S. 202): zum einen würden sie aufgrund ihres Alters zu „Minderjährigen“ gestempelt, zum anderen würden sie in den sog. „informellen Arbeitsmarkt“ abgedrängt, in dem sie nur Aktivitäten nachgehen könnten, „die rechtlich nicht anerkannt sind“ (ebd.). Sie würden damit auf doppelte Weise einem Machtmodell unterworfen, das ihre gelebte Realität und ihre Erfahrungen verfälsche. Mehr noch, aufgrund ihres illegalen und verborgenen Charakters würden ihre Aktivitäten in die Nähe der „Welt des Verbrechens“ gerückt und der Polizei und den Fürsorge- und Repressionsinstitutionen des Staates überantwortet. Sie müssten in einem Bereich arbeiten,

> in dem die Grenzen zwischen Delikten und ‚anständiger Arbeit‘ verschwimmen; im Falle der Kinder sind die Grenzen noch unbestimmter, da in ihrer Arbeitssphäre Kinder, die noch mit ihren Familien verbunden sind, ihr Leben teilen mit verlassenen Kindern, die aus der Straße ihr Zuhause machen, und mit ‚delinquenten Kindern‘, die die Fürsorgeinstitutionen des Staates durchlaufen (a.a.O., S. 203).

Die Situation verschlimmere sich noch dadurch, dass nur die sog. „feste Arbeit“, die Kindern verwehrt ist, sozial und rechtlich anerkannt wird. „Der rechtlich definierte Übergang zur Volljährigkeit und der daran gebundene Erwerb der Arbeitsberechtigung erscheinen als Vorbedingung, um der Gesellschaft anzugehören“ (a.a.O., S. 206). Die täglichen Arbeitserfahrungen der Kinder blieben so gefangen in einer „doppelten Negativität“, ohne jegliche „positive Bedeutungen“ und „ohne die Mittel, die für die Anerkennung im sozialen und öffentlichen Raum erforderlich sind“ (ebd.).

> Das von diesen Kindern erlebte Drama findet weder einen sozialen noch rechtlichen Ort, um auf eine positive Weise zu einer sozial anerkannten Identität zu gelangen. Den Kindern bleibt es verwehrt, die gelebten Erfahrungen mit anderen zu kommunizieren, und sie können nicht in die ‚gemeinsame Welt der Erfahrungen' eintreten, die den Arbeitern dazu dient, sich ihrer selbst zu vergewissern. Indem sie im Untergrund der Gesellschaft leben, können die Kinder für ihre Wünsche und Ansprüche, ihre Rebellionen und ihren Unmut weder Namen noch Anerkennung finden (a.a.O., S. 205).

Gegenüber diesem „negativen Block" (da Silva Telles & Abramo) steht die Forschung vor der Aufgabe, die von den Kindern implizit oder explizit ihrer Arbeit zugeschriebenen Bedeutungen sichtbar zu machen und zu entziffern. Nach meiner Ansicht können wir sie verstehen als Ausdruck der „Kraft" und der „Integrationsleistungen" des Subjekts, das den aufgenötigten „ideologischen" und von Machtinteressen bestimmten Deutungsmustern widersteht und seine Erfahrungen aus *seinem* Interesse und Lebenskontext heraus eigensinnig interpretiert.[66] Die Autorinnen der hier diskutierten Studie machen hierzu nur knappe Anmerkungen (wobei der Entstehungszeitpunkt der Studie zu berücksichtigen ist, als die Debatte um Kinderarbeit aus der Perspektive der Kinder noch kaum begonnen hatte). Aus den Worten der Kinder hören die Autorinnen eine „doppelte Wertschätzung der Arbeit" heraus.

> Zum einen gründet sie in der eigenen Geselligkeit (Personen kennen, neue Freundschaften schließen, die Welt kennen) und einigen Möglichkeiten, sein eigenes Leben zu führen und zu unterhalten, dank eines Gehalts, das ihnen erlaubt, ‚ihre eigenen Sachen zu kaufen', und des Zugangs zu einem Vergnügen, das üblicherweise aufgrund des einschränkten und kontrollierten Familienbudgets nur schwer zu erlangen ist. Zum anderen verschafft ihnen ihre Arbeit als Beitrag zum Lebensunterhalt eine größere Legitimität in der Familie und relativiert die üblicherweise in den Familien herrschenden Autoritätsbeziehungen (a.a.O., S. 208).[67]

Die Autorinnen finden es bemerkenswert, dass die arbeitenden Kinder die positiven Bedeutungen ihrer Arbeitserfahrungen vor allem darin sehen, ein „größeres Maß an Anerkennung, Freiheit und Autonomie" (ebd.) zu erreichen; bemerkenswert vor allem deshalb, weil „nichts davon sich voll verwirklicht" (ebd.). Den Großteil ihrer Einkünfte übergäben sie ihren Eltern, ihre im Alltag

---

66 Vgl. hierzu meine Interpretationen des „Eigensinns" von Kindern in Straßensituationen (Liebel 2011).

67 Vgl. auch die im zweiten Teil dieses Kapitels diskutierte Studie von Pineda & Guerra (1998), die zwar in der Grundtendenz ihrer Studie den „negativen Block" reproduzieren, aber nicht umhin kommen, einige positive Bedeutungen, die die Kinder mit ihrer Arbeit verbinden, zu konstatieren. Ihre Interpretationen laufen freilich darauf hinaus, die Deutungen der Kinder als eine Art Ersatzhandlung zu verstehen, wonach die Kinder der Arbeit deshalb positive Bedeutungen (mehr Freiheit, weniger Kontrolle, eigener sozialer Raum, soziale Kommunikation) zuschreiben, weil sie diese an den eigentlich dafür vorgesehen und „geeigneten" Orten (Familie, Schule) nicht finden und ausleben können.

vorhandenen Zeitdispositionen blieben weiterhin strikt von der Familie kontrolliert, die erreichbare „Geselligkeit“ bliebe weitgehend auf die Zeit beschränkt, in der die Kinder unter sich seien, und die den Kindern zugängliche Arbeit sei in starkem Maße von Disziplin, Kontrolle und Unterwerfung geprägt. In den Bekundungen der arbeitenden Kinder sei deshalb mehr als nur eine Beschreibung der Realität zu sehen. Die Ideen von Autonomie und Freiheit ließen sich verstehen als Kritik an ihrer untergeordneten Rolle in der Familie und als Ausdruck der Hoffnung, mittels der Arbeit den eigenen Freiheits- und Handlungsspielraum zu erweitern. Unter Umständen richte sich die Kritik auch gegen die Bedingungen einer Arbeit, in der man – wie es ein Bürogehilfe ausdrückte – „alles akzeptieren muss“ (a.a.O., S. 210).

> Zwischen dem Raum der Familie und dem Raum der Arbeit, zwischen Minder- und Volljährigkeit eröffnet ihnen die bestehende Welt nicht viele Wege. Angesichts der Vereinzelung ihrer Erfahrungen haben sie wenige Chancen, sich auszudrücken und Räume der Anerkennung zu strukturieren, in denen ihre Ansprüche und Wünsche positive Bedeutungen erlangen können (a.a.O., S. 214).

Es stelle sich die Frage, ob und inwieweit sie sich „in kollektiven Absichten und Identitäten strukturieren“ (ebd.) können. Um darauf eine Antwort zu finden, müssten die diversen mehr oder minder organisierten Ausdrucks- und Gesellungsformen der Jugend („Jugendkulturen“) und die in ihnen enthaltenen Botschaften genauer studiert werden. „Vielleicht fänden wir dort Fährten, die uns erlaubten, die verschiedenen und diskontinuierlichen Wege zu entziffern, über die sich diese Kinder und Jugendlichen einen Platz in der Gesellschaft sichern, außerhalb der vorfixierten Orte in der Welt, der sie unterworfen sind“ (ebd.).

2.1.3 Arbeitende Kinder in Montevideo

Die Studie von Riccardo Lucchini (1998) widmet sich männlichen Kindern im Alter von 12 bis 15 Jahren, die in den Straßen von Montevideo, der Hauptstadt Uruguays, arbeiten.[68] Sie untersucht die Formen der Arbeit und die Bedeutungen, die sie für die Kinder haben. Die Studie versteht die auf der Straße arbeitenden Kinder als „Akteure“ und versucht, ihre Situations-Interpretationen und Handlungsstrategien aus deren eigener Sicht und Logik heraus zu verstehen.

Lucchini kennzeichnet die Arbeitsbedingungen der Kinder in den meisten Fällen als „prekär“, sie seien charakterisiert durch „eine große Instabilität und durch einen häufigen Wechsel der Aktivitäten. Die Kinder wechseln ständig die Beschäftigung, den Arbeitgeber und die Arbeitsbeziehung“ (a.a.O., S. 38).

68 Die Buchveröffentlichung enthält auch einen gesonderten Teil über „Straßenmädchen“ in Buenos Aires, die mit Blick auf Prostitution, Familienbeziehungen und Drogengebrauch untersucht werden; auf diesen Teil gehe ich im Weiteren nicht ein.

In der Regel „wechselten Zeiten von Aktivität mit Zeiten ohne Arbeit ab“ (a.a.O., S. 39), zum Teil bedingt durch schulische Verpflichtungen, wobei die Entscheidung von den Kindern ausgehe. Die meisten untersuchten Kinder arbeiten „auf eigene Rechnung“. „Die Abwesenheit eines Arbeitgebers ist nicht zufällig, sondern Folge einer absichtlichen Praxis“ (ebd.). Die Kinder ziehen eine Arbeit dem Betteln vor.

> Etwas zu verkaufen gibt dem Kind das Gefühl, nützlich zu sein und eine gewisse Fähigkeit zu haben. Obwohl das Geschäft nicht so funktioniert, wie das Kind wünschen mag, weiß es, dass es eine Aktivität ausübt, die nicht unterdrückt oder einfach toleriert ist. Wenn es bettelt, spielt das Kind die Rolle eines Opfers, aus der heraus es nicht die nötige Autonomie hat, um eine andere Sache zu machen. Ebenso fühlt sich das bettelnde Kind durch andere Kinder verurteilt, die zwar ebenfalls auf der Straße sind, aber nicht betteln. Die Stigmatisierung durch die Altersgenossen wird vom bettelnden Kind stark gespürt (a.a.O., S. 41).

Die beiden wichtigsten positiven Aspekte der Arbeit, die dem Kind außer dem Geldeinkommen Befriedigung verschaffen, sind also das „Sich nützlich fühlen“ und das Gefühl, selbst zu handeln und nicht vom Wohlwollen anderer abhängig zu sein, wobei die Frage der sozialen Anerkennung, die die Tätigkeit findet, ebenfalls von Belang ist. Dies festzuhalten ist wichtig, weil nicht nur das Betteln, sondern auch die Arbeit auf der Straße oft Anlass für Diskriminierungen und Verdächtigungen ist. Viele Kinder ziehen es deshalb vor, nicht immer am selben Ort (z.B. einer Busstation) zu arbeiten, sondern von einem Ort zum anderen zu wechseln und den Verkauf verschiedener Artikel (z.B. Blumen, Bonbons, Grußkarten) miteinander zu kombinieren: „Das erlaubt dem Kind, die Quellen seiner Einkünfte zu erweitern und die Risiken besser zu verteilen“ (a.a.O., S. 42).

Obgleich die Kinder mit ihren einkommensschaffenden Tätigkeiten oft beginnen, indem sie andere Kinder nachahmen, „ist die Unabhängigkeit auf der Straße für sie ein wichtiger Wert, auch dann wenn das Kind den Teil einer Gruppe bildet“ (a.a.O., S. 42). Diese Unabhängigkeit wird auch dann gesucht, wenn das Kind erkennt, dass es zahlreiche Schwierigkeiten auf der Straße gibt. Ein Kind, das für einen Dritten arbeitet, gibt implizit zu, dass seine Fähigkeiten unzureichend sind und vor allem dass ihm die nötige Listigkeit fehlt. Listigkeit und Schlauheit gehören zu den höchstgeschätzten Fähigkeiten. Auf der anderen Seite wird ein Kind in keiner Weise von anderen Kindern stigmatisiert, wenn es mit einem Familienmitglied arbeitet oder sich mit anderen Kindern zusammentut und die Einkünfte mit ihnen teilt. „Im ersten Fall wird die Arbeit des Kindes nicht als Ausdruck einer Abhängigkeit verstanden: sie schafft kein Einkommen und ist Ausdruck der familiären Solidarität und der materiellen Schwierigkeiten. In diesem Fall hat das Kind keinen Chef und die anderen Kinder erwarten nicht von ihm, dass es Unabhängigkeit zeigt“ (a.a.O., S. 42 f.).

Trotzdem gibt es Kinder, die für eine „abhängige Arbeit“ optieren. Dies hängt vor allem von den Bedingungen ab, die der Arbeitgeber setzt. „Wenn

dieser dem Kind erlaubt, über dem ihm zustehenden Teil seiner Einkünfte selbst zu bestimmen, wird die Abhängigkeit nicht als etwas Lästiges empfunden" (ebd.). Manche Kinder sehen einen Vorteil in dieser Art von Arbeit, weil sie voll über das Einkommen verfügen können und es nicht wieder investieren müssen.

> Das Kind kann demnach die nicht lästige Abhängigkeit der lästigen Unabhängigkeit vorziehen. Im ersten Fall kompensiert die sofortige Verfügbarkeit des Gewinns die vertragsmäßige Abhängigkeit. Die Möglichkeit, Geld auszugeben, verschafft dem Kind eine gewisse Autonomie, zumal ihm der Gewinn direkt und nicht erst über den Arbeitgeber zur Verfügung steht (a.a.O., S. 43).

Unterm Aspekt der Arbeitsbedingungen auf der Straße unterscheidet Lucchini zwei „Idealtypen" von Kindern: auf der einen Seite den „innovativen" Typ, der investiert und Risiken eingeht und die Gratifikationen um des höheren Einkommens willen aufschiebt; auf der anderen Seite den „unmittelbaren" Typ, dem der sofortige Konsum wichtiger ist als andere Erwägungen. Diese beiden Typen bilden zwei Pole eines Kontinuums, in dem sich die konkreten Fälle finden.

Lucchini interpretiert diese beiden Grundtendenzen unter Bezug auf einige Grundannahmen über die „soziale Persönlichkeit". Demnach umfasst diese vier Grunddimensionen: die „Selbstregulation" („Fähigkeit, Ziele zu definieren, um autonom zu sein"), die „Anpassungsfähigkeit" („Fähigkeit, sich äußeren Schwierigkeiten auszusetzen und die Mittel auch solchen Zielen anzupassen, die nicht selbst gewählt sind"), die „Kooperation" („Fähigkeit mit anderen zu kooperieren und Verlässlichkeit/Solidarität zu zeigen"), die „Sensibilität" (Fähigkeit zu imaginieren, zu erfinden, zu fühlen, ein Ideal zu haben"). „Die Gesamtheit der Beziehungen zwischen den Rollen, die das Individuum kennt und präsentiert, konstituieren die Struktur seiner sozialen Persönlichkeit" (a.a.O., S.44) Diese Rollen definieren sich nach den vier genannten Grunddimensionen, die ihrerseits während des Sozialisationsprozesses und aus dem konkreten sozialen Kontext entstehen. Lucchini spezifiziert die beiden „Idealtypen" anhand der vier Grunddimensionen der sozialen Persönlichkeit in folgender Weise:

> Die beiden ersten Dimensionen (Selbstregulation, Anpassungsfähigkeit) sind leichter zu handhaben als die anderen. Tatsächlich lassen sich der innovative Typ durch die Selbstregulation und der unmittelbare Typ durch die Anpassungsfähigkeit charakterisieren. Ebenfalls lässt sich zeigen, dass der Innovative die Sensibilität mehr akzentuiert als der Unmittelbare. Die Fähigkeit zur Kooperation scheint auch wichtiger zu sein. Auf diese Weise können wir sagen, dass der Innovative charakterisiert ist durch die Autonomie, die Definition persönlicher Ziele, die Imagination und Erfindungskraft (a.a.O., S. 44).

Im Unterschied zu dem innovativen Typ sieht Lucchini den unmittelbaren Typ dadurch charakterisiert, dass er sich den äußeren Schwierigkeiten fügt und sich

auf die episodische Kooperation mit anderen beschränkt. Lucchini beobachtet, dass Kinder, die als ambulante Verkäufer arbeiten, nach einiger Zeit häufig aus dem Stadium der „Unmittelbarkeit“ in das Stadium der „Innovation“ übergehen. Die umgekehrte Entwicklung ist dagegen selten.

> Das innovative Kind ist eine Person, die neue Mittel zur selben Zeit erfindet, in der sie die Ziele ihrer Gruppe verfolgt. Dieser Form der aktiven Anpassung steht der Konformismus des unmittelbarkeits-orientierten Kindes entgegen, das die Mittel nutzt, die gerade zu seiner Verfügung stehen. Gleichwohl bedeutet die Unmittelbarkeits-Orientierung nicht zwangsläufig, dass das Kind im Dienst Dritter steht. Es kann gut sein, dass es auf eigene Rechnung arbeitet. Was es charakterisiert, ist vor allem sein Mimetismus: es imitiert das Modell des üblichen Verhaltens (ebd.).

Lucchini zufolge arbeiten die Kinder manchmal in Gruppen zu zweit oder dritt, aber dies sei nicht die Regel. Aus ökonomischer Sicht gebe es keine entscheidenden Vorteile, die die kollektive Organisation voranbrächten. Der temporäre Charakter der Arbeit und die leichte Zugänglichkeit der zu verkaufenden Objekte stimulierten die assoziativen Formen nicht (a.a.O., S. 44 f.).

Eine andere Beobachtung, die Lucchini bei den ambulanten Verkäufern macht, ist die einer im Laufe der Zeit wachsenden Autonomie. Er hält es für möglich, drei Etappen zu unterscheiden. Wenn das Kind mit seiner Arbeit auf der Straße beginnt, übergibt es den wesentlichen Teil des verdienten Geldes seinen Eltern. In der zweiten Etappe verwaltet das Kind seine Einkünfte und behält den größten Teil für sich selbst. „Es nutzt die Straße als Lernfeld und gewinnt dadurch mehr Sicherheit und Autonomie. Es kennt die Straße besser als seine Eltern. Auf der anderen Seite entstehen bei ihm neue Bedürfnisse, die durch die tägliche Bobachtung der Schaufenster im Zentrum der Stadt hervorgerufen werden. Es benötigt mehr Geld“ (a.a.O., S. 46). In der dritten Etappe behalte das Kind das ganze Geld, das es verdient, für sich selbst und beschränke sich darauf, seinen Eltern gelegentlich Geschenke zu machen. „Diese Etappen konstituieren eine Laufbahn, die die Kinder in verschiedenen Rhythmen und manchmal auf unvollständige Weise durchlaufen“ (a.a.O., S. 46).

Die Straße ist für die Kinder kein Ziel an sich, sondern das Mittel für bestimmte Zwecke. Lucchini nennt als diese Zwecke: die Arbeit (*“calle-trabajo“*), der Protest *(„calle-protesta“*) und das Spiel *(„calle-lúdica“*) (a.a.O., S. 55). Die Arbeit verwandelt die Straße für die Kinder in einen legitimen Ort und ermöglicht ihnen, dort eher akzeptiert zu werden. Doch ihre Präsenz auf der Straße ist immer auch mit den anderen Zwecken verknüpft. Der Gebrauch der Straße als ein Ort des Protests zielt auf mehr Unabhängigkeit. Ebenso sind Arbeit und Spiel auf der Straße „eng miteinander verbunden“ (a.a.O., S. 46). Als eine Voraussetzung dafür betrachtet Lucchini, dass die Arbeit im vorliegenden Fall nicht eine Verpflichtung darstellt, sondern von den Kindern selbst gewählt wurde. Die verschiedenen Zwecke der Straße stehen in einer komplementären Beziehung zueinander, d. h. sie schließen sich nicht gegenseitig aus. Der Wechsel vom einen zum anderen Zweck ist leichter und fließender, wenn

die Kinder aus eigenen Willen auf der Straße sind. Allerdings sei auch bei Kindern, die ihre Arbeit nicht frei wählen können, Arbeit und Spiel nicht völlig getrennt. Auch für diese Kinder bedeute die Straße nicht nur Schwierigkeiten. Der Unterschied zwischen den beiden Kategorien von Kindern ergebe sich hauptsächlich aus der ökonomischen Situation ihrer Familie, die in beiden Fällen zerbrechlich sei. Sie gehörten derselben sozialen Schicht an. Dasselbe Kind könne sehr schnell von einer Kategorie in die andere gelangen. Laut der Studie fühlen sich die Kinder unwohl auf der Straße, wenn sie nicht irgendeiner konkreten Aktivität nachgehen können.

> Das Kind schämt sich, wenn es auf der Straße ist, ohne etwas zu tun. […] Ohne eine bestimmte Aktivität zu sein, ruft Langeweile hervor, das Bedürfnis, sich zu zerstreuen, und das Gefühl, verurteilt zu werden. […] Für alle Kinder ist die Straße ein Ort des Lernens und die meisten drücken dies auf spontane Weise aus. Dieses Lernen bezieht sich vor allem auf das Kennenlernen von Personen und ihres Verhaltens. Es betrifft in erster Linie die Weisen der sozialen Interaktion (a.a.O., S. 47 f.).

Um auf der Straße zurecht zu kommen, entwickeln die Kinder verschiedene Formen der „sozialen Organisation“: Bande, Netz, Freundesgruppe oder Zweiergruppen. Ein Kind kann durchaus verschiedenen Formen gleichzeitig angehören. Unter den Kindern, die sich auf der Straße in erster Linie aufhalten, um zu arbeiten, sind lockere Netze am häufigsten. Sie zeichnen sich durch einen geringen Grad an Formalisierung und Strukturierung aus, sind wenig sichtbar und passen sich schnell an die wechselnden Bedingungen im Umfeld der Kinder an (a.a.O., S. 83).

2.1.4 Arbeitende Kinder in La Paz und El Alto

Die Untersuchung von Jorge Domic Ruiz (1999) ist männlichen Kindern im Alter von 10 bis 14 Jahren gewidmet, die auf den Straßen von La Paz und El Alto (Bolivien) ihren Lebensunterhalt verdienen. Ihn interessiert die Frage, in welcher Weise die Arbeit der Kinder sich im Denken und Empfinden der Kinder einerseits und ihrer Eltern andererseits „repräsentiert“ und wie sich diese „sozialen Repräsentationen“ auf das Handeln und Handlungsvermögen der Kinder auswirken. Die jeweiligen Repräsentationen werden gewichtet und in ihren Beziehungen zueinander dargestellt. Obwohl es sich um eine Verkürzung des Begriffs der sozialen Repräsentation handelt, werde ich im Folgenden der Verständlichkeit halber von (sozialen) Bedeutungen sprechen.

Der Studie von Domic Ruiz zufolge stimmen die Kinder und ihre Eltern darin überein, dass die Arbeit der Kinder vor allem wichtig ist, weil sie (Geld-)Einkommen erbringt, der Unterstützung der Familie dient und den Kindern ermöglicht, sich selbst zu erhalten. Ein Unterschied zwischen Kindern und Eltern besteht darin, dass die Kinder zusätzlich (und zwar an zweiter Stelle der

Rangfolge) an ihrer Arbeit bedeutsam finden, dass sie ihnen ein „Tun“ ermöglicht, worunter sie sowohl die Ausführung der Arbeit, als auch das durch die Arbeit hervorgebrachte Produkt verstehen. Während also im Denken der Eltern die Arbeit der Kinder nahezu ausschließlich unter ihrem ökonomischen bzw. pekuniären Aspekt betrachtet wird, „geht die Haltung der Kinder gegenüber der Arbeit über den Tatbestand der Bezahlung hinaus, d.h. sie bewerten die Aktivität an sich als Erzeugerin eines Produktes oder Resultates“ (a.a.O., S. 138 f.)

Neben den genannten Aspekten messen sowohl die Kinder als auch die Eltern der Arbeit – mit geringerer Betonung – auch eine Bedeutung für das Lernen bei, wobei sie vor allem den Tatbestand im Auge haben, dass ihnen das mit der Arbeit verbundene Einkommen ermöglicht, die für den Schulbesuch erforderlichen Ausgaben zu bestreiten. Die Kinder bringen darüber hinaus ihre Arbeit in Verbindung mit den negativen Erfahrungen von Misshandlung und Diskriminierung und in allgemeiner Form mit Problemen, Zwischenfällen und Schwierigkeiten. Von den Vätern – nicht von den Müttern – werden demgegenüber Befürchtungen geäußert, die Arbeit der Kinder könne mit Vernachlässigung einhergehen und insofern die Erziehung und Entwicklung der Kinder gefährden. Die Befürchtungen der Väter werden in allgemeiner Form ohne konkreten Bezug zur Arbeitssituation der eigenen Kinder geäußert und von Domic Ruiz als Ausdruck dafür gewertet, dass die Väter deren Arbeit mit ambivalenten Gefühlen begegnen, da sie ihre dominierende Stellung als „Ernährer“ der Familie in Frage stellt. Die Mütter dagegen zeigen sich in weitaus stärkerem Maße mit ihren Kindern verbunden und trauen ihnen zu, auch mit schwierigen Situationen zurechtzukommen.

Die zentrale Bedeutung, die dem Einkommen im Zusammenhang der Arbeit beigemessen wird, verweist darauf, dass weder im Denken der Kinder noch der Eltern jede Arbeit der Kinder als solche Anerkennung findet. So wird die Arbeit, die ohne Entlohnung im Haushalt verrichtet wird, lediglich als „Hilfe“ wahrgenommen und namentlich von den Eltern als eine Art natürlicher Verpflichtung der Kinder betrachtet. Zwar geht die Untersuchung nicht explizit auf die Arbeit der Mädchen ein, aber es lässt sich der Schluss ziehen, dass auf diese Weise vor allem deren Arbeitsleistung abgewertet und unsichtbar gemacht wird.

Aus der Sicht der arbeitenden Kinder hat das mit der Arbeit einhergehende Einkommen drei Bedeutungen: „Geld zu *verdienen*, Geld zu *haben* und mit Geld *umzugehen*“ (a.a.O., S.144; kursiv im Orig.). „Geld zu verdienen“, bedeutet für die Kinder, sowohl ein Einkommen für eine realisierte Arbeit zu erhalten, als auch ein Ziel zu erreichen und Erfolg zu haben; dies ist eng verbunden mit der Vorstellung, dass die Mobilisierung von Energie und Aufmerksamkeit sowie bestimmte Fähigkeiten erforderlich sind, um ein bestimmtes Ergebnis zustande zu bringen. „Geld zu haben“, bedeutet für die Kinder, einen wichtigen Faktor in der Familien-Ökonomie darzustellen (sie tragen mit bis zu

30 Prozent zum Unterhalt der Familie bei) und ein Gefühl von Sicherheit zu haben, selbst Dinge erwerben und genießen zu können, die den eigenen Bedürfnissen entsprechen. „Wer hat und besitzt, kann seine Wünsche, seine Bedürfnisse und die Beziehungen zu seiner Umwelt bestimmen. Im Fall der Kinder ist dies noch offensichtlicher, da ihnen das eigene Geld *Macht* verschafft, die ihnen üblicherweise unter Hinweis auf ihr Alter und ihren Entwicklungsstand nicht zugestanden wird. Dadurch wird ihr Gefühl von Sicherheit verstärkt“ (a.a.O., S. 147; kursiv im Orig.) „Mit Geld umzugehen“, bedeutet für die Kinder, Zugang zu Gegenständen zu haben und Dinge machen zu können, die für sie üblicherweise nicht verfügbar sind, d.h. ihre Optionen und Entscheidungsräume zu erweitern. Dies verlangt von ihnen und vermittelt ihnen die Erfahrung, ihr Handeln selbst zu kontrollieren, Prioritäten zu setzen und eigenständige Antworten auf ihre alltäglichen Bedürfnisse und unvorhergesehene Situationen zu finden.

Wenn die Kinder betonen, dass ihnen ihre Arbeit wichtig ist, um sich selbst zu erhalten, haben sie in erster Linie im Auge, dass sie auf sich selbst gestellt sind und genötigt sind oder die Möglichkeit haben, eigene Entscheidungen zu treffen, d.h. autonom zu handeln. „Die Abwesenheit der Eltern oder das Fehlen von äußerer Kontrolle und Schutz versetzen das arbeitende Kind in eine Situation, die die ‚natürliche‘ Unterordnung gegenüber der Welt der Erwachsenen durchbricht“ (a.a.O., S.155), und damit Vorstellungen aufzulösen, die das konventionelle Kindheitsverständnis nahelegt. Dies ist ein zentraler Faktor in ihrem Sozialisationsprozess. Die Kinder eignen sich notgedrungen die Fähigkeit an, eigene praktische Antworten auf grundlegende Bedürfnisse zu finden und angemessen auf Situationen oder Konflikte zu reagieren. Domic Ruiz fand bei den arbeitenden Kindern

> eine weit entwickelte soziale Kompetenz und eine sehr gute Kenntnis ihrer sozialen Umgebung; sie können Konfliktsituationen begegnen und angemessen auf neue soziale Ereignisse und Tatbestände antworten, sie sind fähig, sich zufällig bietende Gelegenheiten in optimaler Weise zu nutzen, das heißt, sie haben Verhaltensstrategien strukturiert, die ihnen erlauben, wirksame und kreative Antworten auf die Situationen zu geben, die ihr Leben mit sich bringt (a.a.O., S. 156).

Der monetäre Beitrag zum Unterhalt der Familie gewährt den Kindern in vielen Fällen eine privilegierte Stellung in der Familie, wo ihre Arbeit akzeptiert, anerkannt und geschätzt wird. Zumindest das Kind, das mit seiner Arbeit Geld verdient, hat so die Möglichkeit, den Status eines „unsichtbaren Kindes“ hinter sich zu lassen und sich „als ein Subjekt zu profilieren, das fähig ist, Verantwortung zu übernehmen, dessen Worte Gewicht haben und das die Macht hat, Entscheidungen zu beeinflussen“ (a.a.O., S. 164). Vor allem in Fall der Familienhaushalte, die von alleinstehenden Müttern getragen werden, erlangen die arbeitenden Kinder eine starke Stellung und genießen einen solchen Respekt, dass die sozialen Beziehungen zwischen den Generationen kaum noch hierarchische Züge haben.

Aus der Sicht der Kinder ist ihre Arbeit nicht nur bedeutsam wegen des Geldes, das mit ihr verdient wird. Sie wird vielmehr auch als „großer sozialer Wert“ betrachtet, da sie mit „Verantwortlichkeit, Hingabe und einer positiven Haltung gegenüber dem Leben“ (a.a.O., S. 170) und mehr noch mit einer Haltung einhergeht, „die durch gegenseitige Hilfe motiviert ist“ (ebd.). Domic Ruiz sieht im Denken der Kinder über ihre Arbeit viele Elemente, „die die Grenzen des Geldes (Einkommen) überschreiten und das Wesen der Arbeit als produktive und verändernde Aktivität und als Trägerin sozialer Werte wieder zur Geltung bringen“ (ebd.).

Die von UNICEF und manchen NGOs und Regierungen vertretene Position, dass die Schule für Kinder wichtiger sei als die Arbeit und Vorrang vor ihr haben müsse, wird in der Untersuchung von Domic Ruiz nicht bestätigt. Ihr zufolge „finden die Kinder in der Arbeit mehr und bessere Vorteile als im formalen Lernen *(„estudio“)*, zum einen aufgrund der kurzfristigen Resultate, zum anderen weil sie ohne die Arbeit gar nicht die Schule besuchen könnten“ (a.a.O., S. 172). Im Konfliktfall ziehen sie deshalb die Arbeit der Schule vor, was allerdings nicht bedeutet, dass sie kein Interesse hätten „zu lernen“. Ihr Interesse zu lernen ist aber eng mit der Vorstellung verwoben, dass es in spürbarer Weise dazu beitragen müsse, ihr Leben zu meistern, ihre Arbeit besser zu machen oder bessere Arbeitsmöglichkeiten zu finden.

Wie bereits angedeutet, sehen die von Domic Ruiz untersuchten Kinder in ihrer Arbeit nicht nur Vorteile, sondern kritisieren auch die bei der Arbeit erfahrene Misshandlung, Diskriminierung und andere Probleme und Schwierigkeiten. Die negativen Aspekte ihrer Arbeit bringen die Kinder in Verbindung mit ihren Lebensbedingungen der Armut, ihrer Situation als „Minderjährige“, ihrer ethnisch-kulturellen Herkunft, sozialen Vorurteilen und mit den spezifischen Arbeitsverhältnissen, die ihnen als Kindern aufgenötigt werden oder zur Verfügung stehen. Bezogen auf die Arbeitsverhältnisse nehmen die Kinder explizit Bezug auf die Ausbeutung ihrer Arbeitskraft. Sie kritisieren, „dass ihnen zu wenig bezahlt wird, dass ihre Überstunden nicht anerkannt werden, dass ihnen nicht der vereinbarte Lohn bezahlt wird, dass sie keinen Zugang zu sozialen Leistungen haben, dass sie nicht das Essen bekommen, zu dem die Arbeitgeber verpflichtet sind, und dass sie keinerlei Zugang zu medizinischer Behandlung haben“ (a.a.O., S. 174). Domic Ruiz zufolge zeigt der Diskurs der arbeitenden Kinder über ihre soziokulturelle Herkunft, ihre Verortung im sozialen Spektrum, das sie umgibt, und ihre Deutung der erfahrenen Realität „ein überraschendes Ausmaß an Bewusstsein und Wissen“ (a.a.O., S. 175). In ihren kritischen Kommentaren beziehen sie sich nicht nur auf die besonders sichtbaren und offensichtlichen Aspekte der sozialen Strukturen, in denen sie leben, sondern greifen auch sozio-linguistische Elemente, Verhaltensweisen, Ausdrucks- und Kleidungsformen auf, „die konstitutiv sind für kollektive Identitäten und die ihre Klassensituation zum Ausdruck bringen“ (ebd.).

Domic Ruiz gelangt zu der Schlussfolgerung, dass das enorme Wissen der arbeitenden Kinder, ihre „Lektüre" der Realität, ihre „Repräsentationen" und ihr Bewusstsein

> die Antworten auf einen langen Prozess von Erlebnissen und Erfahrungen darstellen, der sich aus ihrer Lage im sozialen Kontext und ihrer dynamischen Einbeziehung in die Welt der Arbeit ergibt. Dieser Prozess bewirkt in den arbeitenden Kindern, dass ihr Sozialverhalten und ihre Kommunikation reicher, umfassender und in einiger Hinsicht auch autonomer sind. Der Diskurs der Kinder über die sozioökonomischen Verhältnisse zeigt, dass sie diese nicht nur als solche, sondern auch die Wechselbeziehungen zwischen den Handlungen wahrnehmen, was ihnen erlaubt, selbst ein Beziehungssystem herzustellen. Ihre Realitätsinterpretation bezieht sich auf eine Gesamtheit, von der jeder Teil seine Bedeutung bezieht (a.a.O., S. 176).

2.1.5 Vergleichende Diskussion und zusammenfassende Bewertung

Die dargestellten Studien haben für die empirische Untersuchung der Arbeit von Kindern neue Maßstäbe gesetzt, die über Lateinamerika hinaus relevant sind. Zwar wurden auch schon andere Studien realisiert, die das Denken und die Sichtweisen arbeitender Kinder zum Ausdruck bringen[69], aber sie waren bis dahin im wesentlichen ethnographische Bestandsaufnahmen, die sich auf die Sammlung, Erarbeitung und intuitive Deutung von sprachlichen Selbstzeugnissen (*testimonios*) der Kinder beschränkten. Dagegen zeichnen sich die hier dargestellten Studien dadurch aus, dass sie das Denken der arbeitenden Kinder in ihren sozioökonomischen und soziokulturellen Kontexten erschließen und deuten. Sowohl die Erhebung als auch die Interpretation der Daten basieren auf der systematischen methodologischen Umsetzung einer subjektorientierten theoretischen Konzeption.

Dies gilt in besonderem Maße für die Untersuchung von Domic Ruiz. Sie nähert sich den verschiedenen Bedeutungen, die die Arbeit der Kinder für diese selbst und für ihre Mütter und Väter hat, in einem mehrstufigen Verfahren. Am Beginn stehen explorierende Gespräche mit einigen Kindern und Eltern sowie eine Gruppendiskussion mit Kindern, in denen auf assoziative Weise den Bedeutungsaspekten von „Kindsein" und seiner Vereinbarkeit oder Nichtvereinbarkeit mit „Arbeit" nachgespürt wird. Weitere Fragen zielen auf die Bedeutung des Kindes in der Familie, seine „Partizipation", die Befriedigung seiner Bedürfnisse und – bei den Erwachsenen – auf die Ideen, Bräuche und Riten in Verbindung mit dem Tod, der Beerdigung und vor allem dem Schmerz beim

69 Zu erwähnen ist insbesondere die in Peru entstandene Arbeit von Giangi Schibotto (1990), die 1993 in gekürzerter Fassung auf Deutsch erschien; als Überblick vgl. auch die in Liebel, Overwien & Recknagel (1998) enthaltenen Untersuchungsberichte.

Verlust eines Kindes. Auf der Basis dieser Gespräche wurden in nunmehr stärker strukturierten Gesprächen mit zehn Kindern und fünf Eltern ermittelt, welche Bedeutungen der Arbeit der Kinder beimessen werden und inwieweit diese Bedeutungen miteinander in Beziehung stehen. Das Ergebnis wurde graphisch als Baum mit verschieden starken Ästen (*arbol máximo*) dargestellt und in einen Fragebogen integriert, der aus offenen Fragen, unvollendeten Sätzen und Stichworten bestand, die von den Befragten zu ergänzen und zu kommentieren waren. An dieser Befragung waren 60 Kinder und 30 Mütter und Väter beteiligt. Zusätzlich wurden bei einem Teil der befragten Kinder projektive Techniken (*laminas inductoras*) eingesetzt, bei denen Zeichnungen zu kommentieren waren, die Kinder in verschiedenen Lebenssituationen zeigten.

Die Hauptbefragung wurde schließlich mit 120 Kindern im Alter von 10 bis 14 Jahren und 60 Müttern und Vätern durchgeführt. Ihr lag ein halbstrukturierter Fragebogen zugrunde, in dem die verschiedenen Bedeutungen, die Kinder und Eltern der Arbeit der Kinder beimaßen, teils graphisch, teils in Worten dargestellt waren. Aufgrund dieser Befragung wurden Matrizen erarbeitet, die die am häufigsten genannten Bedeutungen und die Beziehungen zwischen ihnen in ihrer jeweiligen Stärke zum Ausdruck bringen. „Die Elemente mit den stärksten Beziehungen konstituieren den zentralen Kern der sozialen Repräsentation“ (Domic Ruiz 1999, S. 226). Um den Sinn der sozialen Repräsentationen noch besser zu begreifen, wurden zusätzlich mit einigen Kindern und Eltern Intensivinterviews und Gruppendiskussionen durchgeführt und die Aufzeichnungen inhaltsanalytisch ausgewertet. Dabei wurden auch Fotogeschichten einbezogen, die auf ethnokulturelle Aspekte Bezug nahmen und die Kinder veranlassen sollten, über die Relevanz ihrer ethnischen Herkunft für ihre soziale Situation und ihre Alltagserfahrungen zu reflektieren. In allen Etappen der Untersuchung war darauf geachtet worden, dass die Kinder, die auf den Straßen von El Alto und La Paz arbeiten, durchweg indigener Herkunft sind und dass viele Bedeutungsaspekte ihrer Arbeit sich aus diesem ethnokulturellen Kontext ergeben oder nur in ihm zu verstehen sind. Wo es von den Befragten gewünscht oder für das Verständnis von Bedeutungsaspekten unumgänglich war, hatten sie Gelegenheit, sich in ihren ursprünglichen Sprachen (Aymara oder Quechua) auszudrücken. Insgesamt waren an der Untersuchung, deren Erhebungsphase sich über elf Monate erstreckte, 360 Kinder und Erwachsene beteiligt.

Die Untersuchung von Lucchini basiert im Wesentlichen auf teilnehmender Beobachtung in den Straßen von Montevideo, wo die Kinder den Großteil ihrer Zeit verbrachten und vor allem den verschiedenen Tätigkeiten nachgingen, die für ihren Lebensunterhalt zentral waren. Wo immer es möglich war, wurden mit den Kindern Gespräche geführt, in denen sie ihre Lebensgeschichte und ihre Alltagserfahrungen darstellten und kommentierten. Aus den Transkriptionen der Gespräche wurden Selbstdarstellungen (*testimonios*) erar-

beitet. Das Ziel bestand nicht darin, die Selbstdarstellungen auf ihren Wahrheitsgehalt zu beurteilen, sondern sie zu „verstehen", insbesondere „zu verstehen, wie die sozialen Prozesse funktionieren" (Lucchini 1998, S. XVI). Dementsprechend wurde niemals eine Selbstdarstellung benutzt, um eine andere zu widerlegen oder zu relativieren. Ebenso wenig wurden die Selbstdarstellungen dazu benutzt, Hypothesen zu widerlegen oder zu verifizieren, sondern sie wurden in ihrem jeweiligen sozialen Kontext betrachtet und interpretiert, soweit er sich aus der teilnehmenden Beobachtung und anderen Dokumenten erschließen ließ.

Die zentralen Themen der Untersuchung wurden nicht vorher festgelegt, sondern ergaben sich schrittweise aus der Kombination verschiedener Methoden, vor allem aus den Beobachtungen der täglichen Handlungen und aus den Gesprächen mit den Kindern. Nicht immer geht aus den Darlegungen Lucchinis zweifelsfrei hervor, wie der Prozess der allmählichen Fokussierung von Themen und Kontexten erfolgte und woran sich die Interpretationen orientierten. Wesentlich scheint mir aber zu sein, dass es sich um ein offenes Verfahren handelte, das den Kindern weitgehenden Spielraum für ihre eigenen Deutungen bot und dass die Forscher sich verpflichtet sahen, „den vielseitigen Charakter der Realität anzuerkennen und zu akzeptieren" (a.a.O., S. XVII). Insgesamt waren an der Untersuchung, die sich in ihrer Erhebungsphase über sechs Monate erstreckte, 40 Kinder im Alter von 12 bis 15 Jahren beteiligt.

Über die Studie von Vera da Silva Telles und Helena W. Abramo lag mir nur eine „erste Ausarbeitung" vor, die die Autorinnen selbst als „Diskussionsvorschlag" bezeichnen (Da Silva Telles & Abramo 1987, S. 197). Sie gibt keine Auskunft über das Alter, Geschlecht und die Zahl der an der Untersuchung beteiligten Kinder. Auch die verwendeten Methoden werden nicht näher dargestellt. Ich habe sie gleichwohl in meine Darstellung einbezogen, da die Untersuchung einen vergleichsweise frühen Versuch darstellt, die Realität arbeitender Kinder aus deren eigenen Perspektive zu ergründen, ohne bei einer Bestandsaufnahme stehen zu bleiben. Die „gelebte Realität" (a.a.O., S. 202) der Kinder wird auf eine programmatisch zu nennende Weise in Beziehung gesetzt zu einer ihnen aufgezwungenen materiellen und ideologischen Realität und es werden Wege aufgezeigt, wie die Lebensäußerungen der Kinder interpretiert und verstanden werden können.

Die drei dargestellten Studien widmen sich arbeitenden Kindern, die im städtischen Kontext auf der Straße ihren Lebensunterhalt verdienen. Damit sind bei weitem nicht alle Gruppen von Kindern erfasst, die heute in Lateinamerika arbeiten. Da die Untersuchungen von Domic Ruiz und Lucchini zudem ausschließlich männliche Kinder im Blick hatten, ist anzunehmen, dass die präsentierten Sichtweisen und Bedeutungsaspekte von Arbeit nicht in derselben Weise für alle arbeitenden Kinder gelten. Doch die Untersuchungen sind so reich an theoretischen Reflexionen und methodologischen Erfahrun-

gen, dass sie den subjektorientierten Zugang zur „gelebten Realität" arbeitender Kinder auch in anderen sozialen und kulturellen Kontexten anregen und erleichtern könnten.

Im folgenden Teil werden zwei Studien diskutiert, die ebenso wie die zuvor dargestellten Untersuchungen das Denken arbeitender Kinder zum Thema haben. Ihre Besonderheit besteht darin, dass sie im praktischen Kontext zweier international agierender Nichtregierungsorganisationen (NGOs) entstanden sind und der pädagogischen und sozialen Arbeit mit Kindern neue Orientierungen vermitteln sollen. Deshalb steht die Frage der Partizipation im Zentrum, sowohl in forschungsmethodologischer, als auch in pädagogisch-praktischer Hinsicht. Demgemäß werde ich mich in meiner Betrachtung der beiden Studien auf die Frage konzentrieren, welches Verständnis von Partizipation den Studien zugrunde liegt und inwieweit es geeignet ist, die Sichtweisen und Weltdeutungen der arbeitenden Kinder zum Zuge kommen zu lassen.

2.2 Partizipative Kinderforschung zwischen Vereinnahmung und Solidarität

Die beiden Untersuchungen sind unter der Schirmherrschaft einer norwegischen und einer schwedischen Kinderhilfsorganisation (*Redd Barna* und *Rädda Barnen*, beide heute nationale Zweige der *Save the Children Alliance*) in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre in Zentralamerika entstanden (Pineda & Guerra 1998; Woodhead 1998). Im Vorwort zur ersten Studie, die Kindern in Nicaragua gewidmet ist, zeigt sich die örtliche Repräsentantin der norwegischen Hilfsorganisation davon überzeugt, sie trage dazu bei, „die Kinder in unserer eigenen Arbeit nicht nur als Zielgruppen, sondern als Partner, als Mitarbeiter, als Freunde einzubeziehen" (Pineda & Guerra 1998, S. 7). Der Koordinator und Autor der zweiten Studie, die sich arbeitenden Kindern in El Salvador, Guatemala und Nicaragua widmet[70], begründet seinen Forschungsansatz mit der „Überzeugung, dass die Partizipation der Kinder der fundamentale Ausgangspunkt ist, um das Problem der Kinderarbeit umfassender zu verstehen und effektiver zu intervenieren" (Woodhead 1998, S. 16).

Beide Studien sollen hier unter der Frage diskutiert werden, ob die Einbeziehung von Kindern in Forschungen tatsächlich eine Gewähr dafür ist, dass die Perspektive der Kinder auch zur Geltung kommt und größere Chancen erlangt, in der Praxis der Hilfsorganisationen berücksichtigt zu werden. Da es sich in der Regel um Forschungen von Erwachsenen handelt, ist trotz bester

70 Die Studie bezieht sich auch auf arbeitende Kinder in Äthiopien, Bangladesch und den Philippinen.

Absichten keineswegs ausgemacht, ob sie tatsächlich dem Denken und Empfinden der Kinder gerecht werden. Dies ist nicht nur ein methodologisches Problem, das durch ausgefeilte partizipative Untersuchungstechniken und die Selbstreflexion der Forscher*innen zu lösen ist[71], sondern hat auch eine forschungspolitische Seite. Zumal Untersuchungen zur Kinderarbeit bewegen sich in einem hochgradigen politischen Konfliktfeld, in dem gegensätzliche Auffassungen über das, was den Kindern gemäß ist und am ehesten zur Lösung ihrer Probleme beiträgt, aufeinanderprallen. In einer Zeit, in der die „Partizipation der Kinder“ zum guten Ton gehörte und die bislang dominierende technokratische Maßnahme-Politik unter erheblichem Erfolgs- und Legitimationsdruck stand, war zumindest nicht auszuschließen, dass die Einbeziehung von Kindern in Forschungsdesigns auch und gerade dann, wenn Kinder sich ausgiebig äußern können, dazu missbraucht wird, das Interpretations- und Handlungsmonopol interessierter Erwachsenengruppen auf subtile Weise zu legitimieren und zu festigen. Dies gilt auch noch heute und führt immer wieder zu kontroversen Diskussionen über die Rolle von Kindern und Erwachsenen im Forschungsprozess und die dabei auftretenden ethischen Herausforderungen (vgl. Liebel 2020).

2.2.1 Partizipation als Enteignung

Die Studie von Gustavo Pineda und Berta Rosa Guerra (1998) widmet sich verschiedenen Aspekten der Lebensrealität der Kinder. Sie erkundet, wie die Kinder ihre Familie, die Schule, ihre Arbeit, ihre Zukunft und sich selbst sehen und beurteilen. Schließlich fragt sie danach, wie die Kinder mit Belastungssituationen umgehen und welche Vorstellungen sie von der Rolle der Geschlechter haben.

Im Unterschied zu den meisten anderen NGO-Publikationen gibt die Studie Auskunft über die verwendeten Methoden und Techniken und stellt den theoretischen Hintergrund dar. Die Autorin und der Autor – beide sind Psycholog*innen – betonen, die Kinder als Subjekte zu begreifen in dem Sinne, dass „jede Person ihr eigenes subjektives Universum hervorbringt, das nicht nur eine Reflektion, sondern mehr noch eine Konstruktion der Welt ist. Dieser Konstruktionsprozess ist ein aktiver Prozess, der sowohl durch das Subjekt als auch die Realität bestimmt wird“ (a.a.O., S. 35).

Für die Studie wurden drei Gruppen von Kindern ausgewählt in der Absicht, sie vergleichend zu untersuchen: 38 arbeitende Kinder, die von sozialpädagogischen Projekten betreut werden, 41 arbeitende Kinder, die von keinem Projekt betreut werden, und 41 Kinder, die nicht arbeiten und nur die Schule besuchen. Die Kinder waren zwischen 7 und 12 Jahre alt und etwa je zur Hälfte

71 Vgl. dazu aus der damaligen europäischen Diskussion Honig, Lange & Leu (1999).

Jungen und Mädchen. Alle lebten in Managua. Hinsichtlich der sozialstrukturellen Merkmale ergab sich bei der Auswahl, dass alle arbeitenden Kinder unter Armutsbedingungen lebten, während alle nicht arbeitenden Kinder relativ wohlhabenden Familien entstammten. Als Arbeit wurden die Aktivitäten verstanden, „die Einkommen schaffen und eine lebenswichtige Bedeutung im individuellen und/oder Familienleben haben" (a.a.O., S. 22).

Um die Sichtweisen der Kinder zu erfassen, wurden neben den mit allen Kindern praktizierten halb-standardisierten Interviews (die Fragebögen wurden leider nicht veröffentlicht) mit je 10 Kindern jeder sozialstrukturellen Gruppe offene Gruppeninterviews durchgeführt, bei denen Fragen zu Arbeit und Familie im Mittelpunkt standen. Zusätzlich wurden Selbstbewertungsskalen verwendet. Am Ende des Prozesses wurden die Lebensgeschichten dreier ausgewählter Kinder rekonstruiert, um die quantitativen Daten besser zu verstehen. In Abgrenzung zu den Vorurteilen Erwachsener in ihrem Verständnis der Kinder, die die Autor*innen als „Adultisierung des Kindes" und „Infantilisierung des Kindes" bezeichnen, beanspruchen sie selbst „die Kinder zu verstehen, wie sie sind, gemäß ihrem Alter, ihrer Individualität und aus dem Kind heraus, das heißt ihre Subjektivität" (a.a.O., S. 33).

In meiner kritischen Betrachtung der Studie konzentriere ich mich auf die Ausführungen zur Arbeitsauffassung der Kinder und zu ihrem Umgang mit Belastungssituationen.

Die Autor*innen zeigen sich selbst überrascht, dass die arbeitenden Kinder im Allgemeinen eine positive Einstellung zur Arbeit haben.[72] 55 Prozent bekunden ausdrücklich, dass sie gerne arbeiten; 27 Prozent sagen, dass sie sich durch ihre Arbeit nützlich und wichtig fühlen. Drei von vier Kindern betonen, ihr Leben wäre schlechter, wenn sie nicht arbeiten würden. Aus den Gruppendiskussionen geht hervor, dass die meisten Kinder auch dann weiter arbeiten würden, wenn sie in ihren Familien keine ökonomischen Probleme hätten und ihre Eltern in der Lage wären, ihnen alles zu geben, was sie brauchen.

All dies wurde immer wieder von den Organisationen arbeitender Kinder artikuliert und geht auch aus anderen Studien hervor, die den Kindern Raum gaben, sich unbefangen und unbeeinflusst zu äußern. Gleichwohl wurde es von vielen Erwachsenen (vor allem im Umkreis und in Verlautbarungen von UNICEF und ILO), die nur die Abschaffung der Kinderarbeit im Sinn haben, ignoriert oder als Einflüsterung erwachsener Manipulatoren hingestellt. Es gereicht den Autor*innen der hier diskutierten Studie zur (wissenschaftlichen) Ehre, dass sie entgegen (von mir vermuteter) eigener Überzeugungen die Äußerungen der Kinder als deren eigene Meinung gelten ließen.

Wie in anderen Untersuchungen wird auch in der vorliegenden Studie konstatiert, dass die positive Einstellung der arbeitenden Kinder zur Arbeit nicht

72 „Die Fakten enthüllen, dass die Kinder mehr mit ihrer Arbeit verbunden sind, als wir vorausgesehen haben" (a.a.O., S. 160).

als Mangel an Kritikvermögen zu verstehen ist. Sie geht einher mit einer deutlichen Kritik an den Bedingungen ihrer Arbeit. In der Studie benennen 79 Prozent der Kinder negative Aspekte, wie z.B. dass die Arbeit ihnen nicht genug Zeit für Schule und Spielen lässt, dass sie auf der Straße misshandelt, als „Leim-Schnüffler" oder „Rumtreiber" beschimpft oder dass sie bei der Arbeit ausgebeutet werden.

Doch die Bereitschaft der Autor*innen, die Äußerungen der Kinder ernstzunehmen, stößt an eine imaginäre Grenze, sobald sie diese als „mentale Repräsentationen" und in ihren „Bedeutungsstrukturen" zu interpretieren versuchen.[73] Ihnen zufolge haben die Kinder deshalb eine positive Einstellung zur Arbeit, weil sie sich zu Hause langweilen, kein Spielzeug haben oder ihnen nicht erlaubt wird zu spielen. „Viele Kinder sehen in ihren Arbeitssituationen eine Gelegenheit, mit größerer Freiheit, fern von der Kontrolle der Erwachsenen zu spielen" (a.a.O., S. 91). Oder an anderer Stelle: „Nach dem, was die Kinder sagen, scheint die Arbeit für sie ein Ort zu sein, wo sie spielen, mit ihren Altersgenossen interagieren und ein gewisses Maß an Freiheit genießen können. Es ist die Gelegenheit zur Unterhaltung, die sie nirgendwo sonst finden, da sie kein Spielzeug, kein Fernsehen haben und Sport und Spiele für sie nicht organisiert werden" (a.a.O., S. 160).

Damit erfasst die Studie bei weitem nicht alle Motive, mit denen Kinder in anderen Studien[74] begründen, warum sie arbeiten. Es scheint, dass die Autor*innen vor allem interessiert waren zu erfahren, warum die Kinder sich so selten zu Hause und so häufig auf der Straße und anderen üblicherweise Erwachsenen vorbehaltenen Orten aufhalten und betätigen. In dem Teil der Studie, der sich mit der Familie beschäftigt, kommt zum Vorschein, dass die arbeitenden Kinder zu Hause mit vielen Einschränkungen und Konflikten konfrontiert sind und von ihren Eltern in starkem Maße reglementiert und häufig auch misshandelt werden. Allein das von den Kindern bekundete Interesse, Arbeiten und Spielen miteinander zu verbinden, sich mittels und bei der Arbeit soziale Räume anzueignen und die freie soziale Kommunikation mit Gleichaltrigen zu ermöglichen, hätte eine genauere Interpretation verdient. Doch es wird nicht ernstgenommen. Statt es in seinen verschiedenen Aspekten auszuleuchten, wird es kurzerhand zur Ersatzhandlung abgewertet und sogar zum „Phänomen sozialer Entfremdung" erklärt.

---

73 Unter „mentalen Repräsentationen" verstehen Pineda und Guerra (1998) „Prozesse, die Bilder und Gedanken über Dinge, Ereignisse und Handlungen umfassen, die augenblicklich nicht wahrgenommen werden" (a.a.O., S. 35). Unter „Bedeutungsstrukturen" verstehen sie „mehr oder minder stabile Muster, die Objekten, Ereignissen und Handlungen Bedeutungen zuschreiben und sich zu stabilen Formen des Wahrnehmens, Interpretierens und Evaluierens von Dingen, Situationen und Handlungen verfestigen" (ebd.).

74 Vgl. z.B. die weiter unten diskutierte Studie von Woodhead (1998).

> Wir haben es zweifellos mit entfremdeten Kindern zu tun. Arbeit ist schon zu einem bedeutenden Teil ihres Lebens geworden, wie es eher für Erwachsene üblich ist, und sie sehen in ihr etwas Lebenswichtiges. Aber unterhalb davon hat die Entfremdung eine doppelte Bedeutung, da sie die Arbeit nicht nur als ein Schlüsselelement ihrer Identität internalisiert haben, sondern diese auch etwas außerordentlich Attraktives für sie geworden ist. Dies stellt ein Hindernis dar, um den Kreislauf der Armut zu durchbrechen; die Kinder verlängern und verstärken ihre Armut, indem sie kaum mehr als die Ausübung marginaler Arbeit anstreben (a.a.O., S. 160).

Allein deshalb, weil nicht sein kann, was nicht sein darf, gerät den Forscher*innen der Wunsch der Kinder zu arbeiten, sei es um unabhängiger zu sein, ein weniger kontrolliertes Leben zu führen, oder mit welchen Erwartungen auch immer, zur sozialen Katastrophe. Statt die in den Arbeitskonzepten der Kinder enthaltenen Wünsche und Phantasien aufzunehmen (und sich zu fragen, wie sie zu unterstützen und zu realisieren wären), reduziert sich die Phantasie der Forscher*innen auf die Frage, wie den Kindern der „Arbeitskult" (ebd.) ausgetrieben und das Familienleben wieder schmackhaft gemacht werden könnte (mit mehr Fernsehen? mehr Spielzeug? besseren Eltern?).

In der vorliegenden Studie hat die geduldige Erkundung der Einstellungen und Motive der Kinder zur Arbeit den einzigen Zweck, effektivere Strategien zur „Reduktion der Kinderarbeit" zu entwickeln. Sie dient allein dazu, sich besser vorstellen zu können, wie all die Elemente, die die Kinder bei ihrer Arbeit als „interessant und attraktiv" empfinden, auf andere Bereiche und Aktivitäten umgelenkt werden könnten.

> Um zu erreichen, dass Kinder mehr Zeit mit anderen entwicklungsrelevanten Aktivitäten verbringen, müssen wir diese in attraktive und interessante Aktivitäten verwandeln – das heißt attraktiver und interessanter als die Arbeit, die die Kinder ausüben. In diesem Alter haben die Aktivitäten keine Hierarchie, die durch bewusste Reflektion oder Urteile über Dinge gesteuert wird, die mehr oder minder wichtig für jedes Kind sind. Mehr noch, die Hierarchien von Aktivitäten bilden sich heraus gemäß dem, was in und an ihnen selbst als attraktiv und/oder interessant gesehen wird. Deshalb sind die Kinder nicht durch Worte allein zu überzeugen. Was nötig ist, ist eine neue Organisation des Lebens der Kinder mit den Möglichkeiten, ihre Zeit mit Aktivitäten zu verbringen, die für Kinder attraktiver sind. Außerschulische Aktivitäten wie Sport sind eine gute Idee, aber es bleibt eine Herausforderung, die Schule selbst in einen attraktiven Ort für arbeitende Kinder zu verwandeln (a.a.O., S. 161).

Wie wenig den arbeitenden Kindern letztlich zugetraut wird, ihre Situation zu beurteilen und ihr Leben zu gestalten, zeigt sich auch in der Bewertung der Strategien der Kinder, mit Belastungen umzugehen. Die Autor*innen gewannen den Eindruck, dass die arbeitenden Kinder weniger als die nicht arbeitenden Kinder in einer Weise handeln, die direkt auf die Lösung ihrer Probleme gerichtet ist. Darunter wird verstanden, dass die Kinder ihre Probleme selbst lösen, soziale Unterstützung suchen oder bewusst auf einen besseren Zeitpunkt warten. Stattdessen tendierten sie zu „uneffektiven und unsinnigen Aktionen

und Reaktionen“ (a.a.O., S. 144). Darunter werden so verschiedene Antworten zusammengefasst wie sich traurig, müde, gelangweilt, unsicher, ausgeliefert oder allein zu fühlen, nervös zu sein, zu träumen, nicht mehr in die Schule gehen, allein sein oder sterben zu wollen. Solche in Interviews oder Gruppendiskussionen gemachten Bemerkungen können sehr verschiedene Bedeutungen haben und sich auf ganz verschiedene Anlässe beziehen. Traurig zu sein kann z.B. der Beginn eines Reflexionsprozesses sein, sich allein zu fühlen kann der erste Schritt sein, um diesen unbefriedigenden Zustand zu beenden, nicht mehr in die Schule gehen zu wollen, kann das Resultat einer bewussten Entscheidung sein. Die in der Studie vorgenommenen Deutungen betonen ausschließlich die möglichen negativen Aspekte, ohne die Umstände und die Arten von Belastungen zu berücksichtigen, auf die sich die Bemerkungen der Kinder beziehen, und ohne zu klären, ob es sich um stabile Persönlichkeitsmerkmale handelt.

Aus Momentaufnahmen, wie sie die Studie leistet, kann beim besten Willen nicht geschlossen werden, wie die Kinder in ihrem Alltag tatsächlich agieren oder wie sie unter anderen Umständen agieren würden. Unzählige Beispiele und insbesondere die Prozesse in den selbständigen Organisationen arbeitender Kinder zeigen, dass z.B. traurig, sprachlos oder unsicher wirkende Kinder in kurzer Zeit zu glühenden und wortmächtigen Protagonist*innen der Kinderrechte werden und dass sie sehr wohl direkt und sogar organisiert die Lösung ihrer Probleme in Angriff nehmen können. Von ihrem methodologischen Ansatz her erfasst die Studie gar nicht das Handeln der Kinder, sondern nur ihre Empfindungen und Gedanken bzw. ihre sprachliche Fähigkeit, diese auszudrücken. Zudem wird nur eine Handlungsstruktur als „effektiv“ gewertet, die auf dem zweckrationalen Abwägen von Zielen und Mitteln basiert und vorab in den Köpfen (bzw. der Sprache) der Kinder Gestalt angenommen hat. Dagegen wird ein Handeln, das spontan aus einer (Not-)Situation heraus erfolgt und dem Kind unter Umständen ermöglicht, sich zu entlasten und wieder „Luft zu holen“ oder „Fuß zu fassen“, von den Autor*innen als „emotional“ und „ineffektiv“ abgewertet.

Von daher wundert es nicht, dass sich die aus wohlhabenden Familien stammenden Kinder, die in der Regel keine besonders prekären Situationen zu bewältigen haben und für deren Leben eher ein „Handeln auf Probe“ oder zu Lernzwecken typisch ist, bei der Untersuchung besser als die arbeitenden Kinder abschneiden. Fatal an der Studie ist, dass sie unter dem prätendierten Schein, die „Weltsicht“ und das „Handlungsvermögen“ der Kinder von diesen selbst zu erfahren, nur uralte bürgerliche Vorurteile über die mangelnde Rationalität und „kulturelle Rückständigkeit“ der „unteren Schichten“ und ihrer Kinder reproduziert.[75] Das von den Autor*innen im theoretischen Vorspann

75 Nicht zufällig beziehen sich die Autor*innen in ihren Schlussfolgerungen auf das dem US-amerikanischen Ethnologen Oscar Lewis zugeschriebene theoretische Konstrukt

ihrer Untersuchung bemühte Subjektverständnis, wonach die Menschen die Welt nicht nur reflektieren, sondern konstruieren, findet auf die arbeitenden Kinder keine Anwendung. Als selbständige, womöglich organisiert handelnde Akteure bleiben sie ihnen unvorstellbar.[76]

2.2.2 Partizipation als Entwicklungschance

Die andere hier zu diskutierende Studie (Woodhead 1998), die unter der Schirmherrschaft der schwedischen Kinderhilfsorganisation *Rädda Barnen* entstanden ist, beanspruchte ebenfalls, verschiedene Aspekte der Lebensrealität arbeitender Kinder aus deren eigener Sicht zu erkunden. Sie fragte danach, welche Bedeutungen die Arbeit im Leben der Kinder hat, wie die Kinder ihre Arbeit und ihre Schulerfahrungen beurteilen und wie sie ihre Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten im Vergleich und im Verhältnis zu ihren Eltern einschätzen.

Der partizipative Ansatz der Studie wird ausführlich damit begründet, dass die Kinder das Recht hätten, in allen Fragen, die sie betreffen, gehört zu werden und dass sie fähig seien, ihre Gefühle, Ansichten und Erwartungen auszudrücken, insofern sie einen Kontext vorfänden, der ihre spezifischen Ausdrucksmöglichkeiten, Interessen und Kommunikationsweisen respektiert. Die Ansichten der Kinder galten als wichtiger Indikator insbesondere für die psycho-sozialen Wirkungen der Arbeit.

> Kinder sind nicht passiv von ihrer Arbeit betroffen – zu jung und zu unschuldig, um zu verstehen, was los ist. Sie tragen aktiv zu ihrer sozialen Welt bei und geben ihren gegenwärtigen Lebensumständen, den Belastungen und den für sie verfügbaren Gelegenheiten einen Sinn. Die Suche nach den Sichtweisen der Kinder über ihr gegenwärtiges Leben ist ein erster Schritt zu ihrer Partizipation in der Gestaltung ihres künftigen Lebens (Woodhead 1998, S. 21).

Ein wesentliches Kennzeichen der Studie bestand darin, dass sie bei der Auswahl der in die Untersuchung einbezogenen Kinder und der Gestaltung des Untersuchungsprozesses auf die Erfahrungen von Erwachsenen zurückgriff, die vor Ort mit den Kindern zu tun hatten *(„local fieldworkers“),* und lokale Besonderheiten berücksichtigte. Bei der Auswahl wurde deshalb nicht nur die

---

der „Kultur der Armut“, demzufolge „eine der Charakteristiken armer Kinder die Abwesenheit von Kindheit als ein mehr oder minder gestrecktes, beschütztes Stadium ist. Auf der individuellen Ebene ist diese Kultur charakterisiert durch Gefühle der Ohnmacht, Unsicherheit, Abhängigkeit, Unterlegenheit, Marginalität, Mangel an Zukunftserwartungen und Fatalismus“ (a.a.O., S. 161).

76 Die Mitautorin Berta Rosa Guerra wurde nach Veröffentlichung der Studie von der ILO als Leiterin des nicaraguanischen Büros des *International Program for the Erradication of Child Labour* (IPEC) eingestellt. Sie hat mir freundlicherweise das hier rezensierte Werk geschenkt, als ich sie an ihrer neuen Wirkungsstätte besuchte.

Altersspanne der Kinder (10 bis 14 Jahre) und die gleiche Anzahl von Jungen und Mädchen vorgegeben, sondern es wurden auch die in dem jeweiligen Land besonders verbreiteten Arbeitsbereiche und -formen von Kindern (einschließlich ländlicher Zonen) berücksichtigt. Außerdem wurde darauf geachtet, dass vor allem Kinder einbezogen wurden, die nicht bereits von pädagogischen Projekten betreut wurden und deshalb wenig Gelegenheit fanden und Erfahrungen hatten, sich zu äußern und ihre Ansichten zur Geltung zu bringen.

An der Studie nahmen in Guatemala 36, in Nicaragua 45 und in El Salvador 36 Kinder teil. Sie arbeiteten in Werkstätten zur Herstellung von Feuerwerk, in Bleiminen, in landwirtschaftlichen Exportplantagen und Familienbetrieben, auf Märkten, in Supermärkten und als ambulante Straßenverkäufer*innen.

In der Untersuchung wurde ausdrücklich auf Einzelinterviews oder schriftliche Befragungen verzichtet, da diese sonst vielfach verwendeten Methoden den Lebenserfahrungen und Ausdrucksmöglichkeiten der arbeitenden Kinder nicht entsprochen hätten. Stattdessen wurde ein „partizipatives Gruppenverfahren“ entwickelt, in dessen Zentrum das sog. „*Children´s Perspectives Protocol*“ stand, eine Art Leitfaden, der die Gruppendiskussion und die Aufzeichnungen der beiden (erwachsenen) Diskussionsleiter*innen nach Themenbereichen strukturiert. Die Gruppen wurden nach Arbeitsbereichen zusammengestellt.

Die Kinder wurden aufgefordert, ihr tägliches Leben zu beschreiben, Umstände und Details ihrer Arbeit darzustellen, wobei besonderes Augenmerk gerichtet wurde auf die „sozialen Netzwerke“ der Kinder, die „guten und schlechten Dinge“ in ihrer Arbeit und in der Schule sowie ihre jeweiligen Präferenzen in Situationen, in denen Schulbesuch und Arbeit miteinander in Konflikt gerieten. Weiterhin wurden die Kinder gebeten, Ranglisten über die von ihnen bevorzugten Tätigkeiten zu erstellen, sie zu erklären und darzulegen, inwieweit sie für altersadäquat gehalten wurden. Schließlich wurden die Kinder aufgefordert darzustellen, wie sie sich in täglichen Konfliktsituationen verhalten, in denen sie sich entscheiden mussten und welche möglichen Lösungen sie sich vorstellten. Zu all diesen Fragen wurden die Kinder „ermutigt, ihre Gefühle und Auffassungen in der Weise wiederzugeben, die ihnen am meisten bedeutungsvoll erscheint, in Form von Zeichnungen, graphischen Skizzen *(„mapping“),* Rollenspielen ebenso wie in der Gruppendiskussion“ (Woodhead 1998, S. 25). Mit jeweils einem Kind jeder Diskussionsgruppe wurde eine Lebensgeschichte verfasst, die dazu diente, die Details aus den Gruppendiskussionen zu bereichern.

Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass die Kinder sich eigene Gedanken über ihre Arbeit machen und dass sie sich meist bewusst waren über die Beschränkungen, die sich aus ihren Lebensbedingungen ergaben: der Armut, den Familientraditionen und -erwartungen, den ungleichen Machtverhältnissen zwischen Erwachsenen und Kindern, der Bedeutung ihres Alters, Geschlechts

und der Position in ihrer Familie, der Bedeutung, die der Schule beigemessen wurde, und der Schwierigkeiten, sie zu besuchen und für sich zu nutzen. Obwohl vielen Kindern die Arbeit und die Art, wie sie behandelt wurden, nicht gefielen, wussten sie die Lebensumstände ihrer Familie zu würdigen, die ihre Arbeit notwendig machten und die für viele auch eine Quelle von Stolz war. Die arbeitenden Kinder zeigten sich auch in der Lage, ihre Arbeit im Hinblick auf ihr künftiges Leben zu betrachten und die Vor- und Nachteile zu erkennen, die sich für sie ergaben. „In vielen Fällen äußern sie auch komplexe Urteile über die Angemessenheit der Arbeit für verschiedene Altersgruppen, für Mädchen und für Jungen und erklären die Gründe hierfür" (a.a.O., S. 41).

Wie aus anderen Untersuchungen, die den Kindern Gelegenheit geben, sich über ihre Lebens- und Arbeitsumstände unbefangen und ohne einengende Vorgaben zu äußern (vgl. Liebel 1998a, Lucchini 1998, Domic Ruiz 1999), ging auch aus der vorliegenden Studie hervor, dass die Kinder ihre Arbeit differenziert beurteilten. Sie kritisierten vielfach Arbeitsverhältnisse und Bedingungen, die ihre Gesundheit und sogar ihr Leben gefährden oder ihre Menschenwürde verletzen. Im selben Atemzug benannten sie aber auch zahlreiche Vorteile, die ihre Arbeit mit sich bringt, wobei viele Kinder nicht allein den Verdienst im Auge hatten oder den Nutzen betonten, den ihr Arbeitseinkommen für ihre Familie oder für ihren Schulbesuch hatte, sondern auch „über ihre Arbeit Stolz empfinden und die Freundschaft und Solidarität mit anderen Arbeitskolleg*innen schätzen. Ebenso beziehen sie sich auf die Fähigkeiten (*skills*), die sie erwerben, und den Wert, den die Arbeitserfahrungen für ihre Zukunft haben" (a.a.O., S. 62).

Im Gegensatz zu gängigen Auffassungen sahen die meisten Kinder im Schulbesuch keine Alternative, die zur Lösung ihrer Probleme ohne weiteres geeignet ist.[77] „Weder verurteilen sie ihre Arbeit, noch idealisieren sie ihren Schulbesuch in den dramatischen Worten, die in der Rhetorik über Kinderarbeit verbreitet sind" (a.a.O., S. 75). Die weitaus meisten Kinder zogen es vor, Arbeit und Schulbesuch miteinander zu verbinden und wünschten sich sowohl in der Arbeit als auch in der Schule bessere Bedingungen, um dies möglich zu machen.

Im Urteil der Kinder über Vor- und Nachteile von Arbeit und Schule spielten die Beziehungen mit Eltern, Lehrer*innen, Arbeitgeber*innen und Arbeitskolleg*innen eine besondere Rolle. Die Kinder erkannten durchweg die Erwartungen der Erwachsenen an, sich gut zu betragen und ihnen mit Gehorsam und Respekt zu begegnen. Aber

> zugleich sind sie in hohem Maße empfindlich gegenüber Demütigung, Missbrauch und unfairer Behandlung. […] Diese Gefühle werden am stärksten in Situationen ausgedrückt (wie von Mädchen bei der Hausarbeit), wo die Kinder ihr Leben durch

77 Zu ähnlichen Ergebnissen anderer Untersuchungen in Lateinamerika und ihrer Einschätzung vgl. Recknagel (1999).

> einen Arbeitgeber kontrolliert sehen. Solche Erfahrungen tragen ebenso zu einem Gefühl von Scham und Wertlosigkeit bei, wie die Erfahrung, aufgrund ihrer Armut stigmatisiert und zur Arbeit gezwungen zu sein (Woodhead 1998, S. 105).

Von den Erwachsenen erwarteten die Kinder vor allem, dass sie ihnen Lob und Anerkennung für ihre Aktivitäten und Leistungen entgegenbringen. Einen hohen Wert maßen sie auch den Freundschaften bei, die unter ihnen entstanden, ebenso der Kameradschaft und gegenseitigen Unterstützung bei den gemeinsamen Tätigkeiten, sei es bei der Arbeit, sei es in der Schule.

Ein gesetzliches Verbot der Arbeit für Kinder unter 15 Jahren wurde nur von wenigen Kindern als hilfreich angesehen. Die weitaus meisten Kinder reagierten auf die Idee, die immerhin in vielen Ländern des Nordens offizielle Rechtslage ist und nach dem Willen von UNICEF, ILO und vielen Regierungen in den Ländern des Südens durchgesetzt werden soll, „mit einer Mischung aus Hohn und Unglauben" (a.a.O., S. 88). Ihre größte Sorge war, was mit ihnen und ihren Familien passieren würde, wenn ihnen das Einkommen nicht mehr zur Verfügung stünde. Nicht wenige Kinder sahen in diesem Fall die einzige Lösung darin, das Gesetz zu umgehen oder in den „Untergrund" zu gehen, was es noch „schwieriger machen würde, ausbeuterische Kinderarbeit zu regulieren und den Kindern die Unterstützung zu bieten, die diese suchen" (ebd.).

Die Studie machte deutlich und bezeichnete das selbst als „eine sehr klare Lektion" (a.a.O., S. 62), dass die arbeitenden Kinder als „Insider" ihre Arbeit nicht immer in derselben Weise beurteilen wie die als „Outsider" zu betrachtenden Erwachsenen. Dies gilt auch und nicht zuletzt für diejenigen Erwachsenen, die sich jahrelang mit dem Phänomen der Kinderarbeit beschäftigt und den Ruf von Expert*innen erworben haben. Damit unterstrich die Studie nicht nur die Notwendigkeit, in weiteren Forschungen der „Perspektive der Kinder" mehr Aufmerksamkeit zu schenken, sondern forderte auch dazu heraus, manche Dogmen in Frage zu stellen, die bis heute einen Großteil der sozialwissenschaftlichen Forschung über Kinderarbeit prägen.

Dazu gehört zum einen die Vorstellung, dass den Kindern damit gedient sei, die Forschung auf einer immer genauere Erfassung der „schlimmsten", „ausbeuterischen" usw. Formen der Kinderarbeit auszurichten, um sie besser bekämpfen zu können. Dazu gehört zum zweiten die Vorstellung, die „Wirkungen" der Kinderarbeit ließen sich aus einer immer genaueren Erfassung der Formen der Kinderarbeit ableiten. Beide Vorstellungen verstellen den Blick nicht nur auf divergierende Sichtweisen und Empfindungen der direkt betroffenen Kinder, sondern gehen auch an dem entscheidenden Umstand vorbei, dass die Kinder – ob gewollt oder nicht – eine wichtige Rolle bei ihrer eigenen Entwicklung spielen. „Wie weit eine Gefahr tatsächlich die Entwicklung des Kindes beeinträchtigt, hängt von der Verletzlichkeit des Kindes, der Bedeutung von Arbeit im weiteren Kontext seines Lebens ebenso ab wie von der Wertschätzung seiner Arbeit durch Personen, deren Unterstützung für das Kind und

sein Selbstwertgefühl wesentlich ist“ (a.a.O., S. 107; vgl. auch Boyden, Ling & Myers 1998; Bourdillon et al. 2010).

2.2.3 Vergleichende Bewertung beider Studien

Beide Studien beanspruchten, die Kinderarbeit aus der Perspektive der arbeitenden Kinder darzustellen und bedienten sich partizipativer Forschungsmethoden, um die Stimme und die Ansichten der Kinder kennenzulernen. Die in beiden Studien erfassten Äußerungen der Kinder machten deutlich, dass die arbeitenden Kinder ihre Arbeit nicht in derselben Weise wie erwachsene Interpret*innen sehen und beurteilen. Gleichwohl gelangten beide Studien zu verschiedenen bis gegensätzlichen Schlussfolgerungen. Der Grund liegt in einer unterschiedlichen Haltung und Einstellung gegenüber dem Ausdrucksvermögen der Kinder.

In der Studie von Pineda und Guerra wurden die Äußerungen der Kinder selbst nicht ernstgenommen, sondern nur als eine Art Interpretationsmaterial aufgegriffen. Damit wurde auch der selbst erhobene theoretische Anspruch konterkariert, die Kinder als aktive Konstrukteure ihrer Realität zu verstehen. Ihre Äußerungen wurden so benutzbar zur Legitimierung von bereits feststehenden Auffassungen, sei es über die grundsätzlich schädlichen Wirkungen der Kinderarbeit, sei es über die Unfähigkeit arbeitender Kinder, ihre Situation angemessen zu beurteilen und mit ihr umzugehen.

In der Studie von Woodhead dagegen wurden die Äußerungen der Kinder beim Wort genommen und als Beleg dafür verstanden, dass die Kinder sehr wohl über ausgeprägte Fähigkeiten verfügen, mit ihrer Situation reflektierend und handelnd umzugehen. Die Äußerungen der Kinder wurden darüber hinaus zum Anlass genommen, gängige Dogmen der Forschungen zur Kinderarbeit in Frage zu stellen und eine verstärkte Berücksichtigung der Perspektiven der Kinder zu fordern. Ebenso machte die Studie darauf aufmerksam, dass auch das in der Internationalen Kinderrechtskonvention enthaltene Verständnis von „Entwicklung“, „Gesundheit“ und „Bildung“ nicht umstandslos in allen Gesellschaften und Kulturen Geltung beanspruchen kann.

Allerdings ist auch gegenüber der Studie von Woodhead die Frage zu stellen, ob ihr Blickwinkel auf die „Entwicklung“ der Kinder noch zu beschränkt war. Bei künftigen Forschungen zur Kinderarbeit „aus der Perspektive der Kinder“, so hatte ich in der Erstauflage dieses Buches geschrieben, käme es darauf an, die Kinder in einem umfassenderen Sinn als „soziale Subjekte“ zu begreifen, die nicht nur die „Wirkungen“ der Kinderarbeit und ihre eigene „Entwicklung“ beeinflussen, sondern auch eine bedeutsamere Rolle in ihren Gesellschaften spielen können, und zu fragen, welche Bedeutung ihren Arbeitserfahrungen dabei zukommt. Diesen Fragen wird in den beiden nun diskutierten Studien aus Mexiko und Peru aus feministischer Perspektive nachgegangen.

2.3 Bedeutungen der Arbeit für Kinder aus feministischer Perspektive

2.3.1 Arbeitende Mädchen in Mexiko-Stadt

Die ethnografische Studie von Begoña Leyra Fatou (2012) analysiert die Situation und die Lebensumstände von Mädchen, die auf den Straßen und Märkten von Mexiko-Stadt arbeiten, unter dem Gesichtspunkt, wie sich ihre individuellen und kollektiven Identitäten und ihre Beziehungen zueinander entwickeln. Sie basiert auf teilnehmenden Beobachtungen, Interviews mit Kindern und ihren Familienangehörigen, der Rekonstruktion von Lebensgeschichten und der Interpretation von Kinderzeichnungen. Die Feldstudien wurden von Oktober 2002 bis September 2005 in Mexiko-Stadt durchgeführt. Die an der Studie beteiligten Kinder waren in ihrer überwiegenden Mehrheit zwischen neun und 16 Jahre alt, ein Mädchen erst vier Jahre.

Ausgangspunkt der Studie ist die Beobachtung, dass die Arbeit von Mädchen bisher in ihren Besonderheiten kaum beachtet oder ihre Wahrnehmung von Mythen und Stereotypen verzerrt wurde, wie z.B. der Annahme, dass sie eine direkte Folge von Armut sei, dass die Mädchen aus zerstörten Familien kämen, in denen keine ethischen Werte gelten, oder dass sie zur Arbeit gezwungen würden. Die Studie basiert auf einem offenen Arbeitsbegriff, der alle Tätigkeiten der Kinder einschließt, die zum Lebensunterhalt der Familie beitragen.

Aus der Studie greife ich die Teile heraus, die sich mit den Bedeutungen, die die Arbeit für Mädchen hat, befassen (a.a.O., S. 209 ff.). Die an der Untersuchung beteiligten Mädchen unterstreichen ausnahmslos, dass sie aus eigenem Willen arbeiten, vor allem um ihrer Familie zu helfen und ihr „zurückzugeben“, was sie ihr verdanken. Ebenso wollen sie damit ihre hart und lange arbeitenden Eltern, vor allem ihre Mütter, entlasten. Die Arbeit ist zu einem selbstverständlichen Teil ihres Alltags geworden, trotz mancher Schwierigkeiten, die sich am Anfang durch die Unsicherheit, den Aufgaben gewachsen zu sein, ergeben hatten. In den meisten Fällen wurden die Schwierigkeiten mit der Hilfe älterer Geschwister und Erwachsener bewältigt.

Die Arbeit wird von den Mädchen als eine Gelegenheit gesehen, mit anderen Menschen in Beziehung zu treten und gemeinsame Erfahrungen mit anderen Mädchen und Jungen zu teilen. Sie schließt andere Aktivitäten, an denen sie interessiert sind, wie zu spielen und zur Schule zu gehen, nicht aus. Die Mädchen heben übereinstimmend hervor, dass sie durch die Arbeit auf dem Markt und in den Straßen neue Erfahrungen machen können, die ihnen zu Hause und bei der Hausarbeit nicht möglich gewesen wären. Die Arbeit außerhalb des Hauses verschafft ihnen mehr Autonomie. Mit dem selbst verdienten

Geld haben sie zudem Zugang zu Gütern, die ihnen ohne die Arbeit unerreichbar geblieben wären.

Im Laufe ihres Kinderlebens wird die Arbeit, an die sie von ihren Müttern etwa ab dem Alter von sechs Jahren schrittweise herangeführt werden, zur Selbstverständlichkeit. Die ihnen übertragenen Aufgaben und Verantwortlichkeiten erweitern sich mit dem Älterwerden und sind fast immer das Ergebnis von Absprachen zwischen den Kindern und ihren Eltern. Sie sehen sich von ihren Eltern respektiert und fühlen sich nicht überfordert. Auf der anderen Seite wird die Arbeit mitunter auch zu einer Pflicht, die nicht verhandelbar ist und nicht in Frage gestellt werden kann. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Familienmitglieder krank werden oder sich die Einkommenssituation stark verschlechtert. Der wirtschaftliche Beitrag zum Familieneinkommen, der sich aus der Arbeit der Mädchen ergibt, spielt in der Regel eine wichtige Rolle. Die Mädchen sind sich dessen bewusst und sehen ihr Selbstvertrauen dadurch gestärkt.

Die Selbstwahrnehmungen der arbeitenden Mädchen unterscheiden sich stark von den Bildern, die in den Medien und von einigen Kinderhilfsorganisationen gezeichnet werden. Während die Medien und Hilfsorganisationen immer wieder auf die Gefahren hinweisen, denen die Mädchen ausgesetzt seien, und sie mit Prostitution und Missbrauch in Verbindung bringen, ist die Sicht der Mädchen von dieser Dramatisierung ihrer Situation weit entfernt. Ohne die Risiken zu verkennen, denen sie als Mädchen in einer sexistischen und gewalttätigen Gesellschaft gelegentlich auf der Straße, aber auch in der häuslichen Sphäre, ausgesetzt sind, sehen sie sich durch die Skandalisierung selbst diskriminiert und an den Pranger gestellt. Es ist ein Verdienst der vorliegenden Studie, dass sie das Leben und die Arbeit der Mädchen jenseits der gängigen Alarmmeldungen auf nüchterne und anschauliche Weise sichtbar macht, ohne die Probleme, denen die Mädchen in ihrem Alltag begegnen, auszublenden.

Einige Aussagen der Studie finde ich von besonderem Interesse. Die Arbeitsaktivitäten der Mädchen werden als Teil der lebensgeschichtlichen Konfiguration von Geschlechteridentitäten analysiert. Mittels der Analyse der Mechanismen, durch die geschlechtsspezifische Unterschiede und Ungleichheiten in der Familie und bei der Arbeit entstehen, beleuchtet das Buch die Auswirkungen der Arbeitserfahrungen von Mädchen auf ihre Zukunftsperspektiven und nicht zuletzt auf ihr eigenes Selbstverständnis. Dabei spielt eine besondere Rolle, dass die Mädchen durch ihre Arbeit auf den Märkten und Straßen die Gelegenheit finden, aus der häuslichen Sphäre herauszukommen und sich öffentlich zu positionieren. Des Weiteren wird in der Studie sichtbar, wie die Mädchen durch ihre Arbeitserfahrungen im öffentlichen Raum gemeinsame Interessen mit anderen Mädchen, aber auch mit Jungen entdecken. Trotz aller Belastungen, die mit der Arbeit verbunden sind, trägt die eigene Arbeit dazu bei, dass die Mädchen sich ihrer Bedeutsamkeit bewusst werden und auf ihrer

damit verbundenen Selbstständigkeit bestehen. Dies ist umso bemerkenswerter, als es in einer Situation geschieht, in der „Kinderarbeit“ als Makel gilt und immer wieder mit negativen Schlagzeilen einhergeht.

Die Autorin lässt sich in ihrer Studie von der Überzeugung leiten, dass der Diskriminierung und Ausgrenzung von arbeitenden Kindern, insbesondere wenn es sich um Mädchen handelt, entgegengewirkt werden muss. Sie widmet ihre Studie bewusst Mädchen, da diese in Forschungen zur Arbeit von Kindern bisher kaum beachtet oder mit ihrer besonderen Erfahrungen und Interessen selten gewürdigt wurden. Indem sich die Autorin emphatisch der gelebten Realität der Mädchen nähert, lässt ihre Studie besser vorstellbar werden, warum Mädchen ein Aktivposten in den Bewegungen arbeitender Kinder sind und künftig noch stärker sein können. Von den Kindern in einer dieser Bewegungen handelt die im Folgenden zu diskutierende Studie.

2.3.2 Arbeitende Kinder in einer Kinderbewegung in Peru

Die Untersuchung von Jessica Taft (2019) ist den Machtdynamiken und intergenerationalen Beziehungen in einer sozialen Bewegung von arbeitenden Kindern gewidmet, die zu den ersten Bewegungen dieser Art gehört (*Movimiento Nacional de los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Perú – MNNATSOP*). Die Anfänge der Bewegung gehen bis auf die späten 1970er Jahre zurück. Inzwischen haben mehrere Generationen von arbeitenden Kindern in der Bewegung mitgewirkt und sind ihr zu großen Teilen auch nach dem Ende ihrer Kindheit bis heute verbunden. In ihrem Buch präsentiert Jessica Taft die Bewegung als ein „Modell dafür, wie Kinder in soziale Bewegungen einbezogen werden, ihre politische Macht erweitern und egalitäre intergenerationale Beziehungen hervorbringen können“ (a.a.O., S. 12), sie beleuchtet aber auch die damit verbundenen großen Schwierigkeiten.

Die Untersuchung basiert auf Beobachtungen und Gesprächen mit in der Bewegung aktiven Kindern sowie ehemaligen Mitgliedern und erwachsenen Begleiter*innen, die sich über fast zwei Jahre (2012-2013) erstreckten und es der Autorin erlaubten, das Vertrauen der Beteiligten zu erlangen. Die Autorin, die an einer kalifornischen Universität zu Lateinamerika-Studien lehrt, bekundet, dass ihr

> Ansatz, über Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern nachzudenken, stark auf der Arbeit von US-Feministinnen of *People of Color* und transnationalen Feministinnen beruht, die ausführlich über die Schaffung sinnvoller politischer Koalitionen über Grenzen von Differenz und Ungleichheit hinweg geschrieben haben, insbesondere zu Gender, Rasse, Klasse, Sexualität und Nation (a.a.O., S. 13).

An den arbeitenden Kindern und ihrer Bewegung ist die Autorin vor allem deshalb interessiert, da sie Anlass bieten, viele gängige Klischees über Kinder und Kindheit zu hinterfragen. Dazu zählt sie fünf Annahmen: (1) dass Kinder

und Erwachsene im Wesentlichen verschiedene Arten von Menschen seien; (2) dass die Kindheit eine natürliche und universelle Kategorie mit feststehenden Merkmalen und Eigenschaften sei; (3) dass Kinder unkritische Wesen seien, die Erwachsene nur nachahmen; (4) dass Kinder in Arbeit und Politik nichts zu suchen hätten und davon abgehalten werden müssten; und (5) dass die Macht der Erwachsenen über Kinder gerecht, unvermeidlich und/oder notwendig sei und nicht verringert werden könnte und sollte. Gestützt auf das Wissen und die Erfahrung, die in der peruanischen Bewegung von arbeitenden Kindern hervorgebracht wurden, stellt die Autorin die Universalität dieser Annahmen in Frage und bietet einen alternativen Ansatz für Kindheit und intergenerationale Beziehungen an. Darüber hinaus zeigt sie, dass die Bewegung auch die noch immer vorherrschenden Ansätze vieler Programme und Organisationen für Kinder in Frage stellt. Sie sieht in ihr

> ein lebendiges und tragfähiges alternatives Modell, wie man die demokratische Partizipation, Integration und kollektive Macht von Kindern stärken kann, sei es im Rahmen von Bildungseinrichtungen, außerschulischen Programmen, Kinderorganisationen, sozialen Bewegungen oder der sich ständig erweiternden Landschaft von Räumen, die Kinder in die formale Politik einbeziehen sollen (a.a.O., S. 9 f.).

Zu den wichtigsten in der peruanischen Bewegung der arbeitenden Kinder entstandenen Ideen zählt sie, was im Spanischen als „*Protagonismo Infantil*" bezeichnet wird. Darunter werden der Anspruch und die Praxis der Kinder verstanden, im Alltagsleben ebenso wie im politischen Leben eine eigenständige, gleichgewichtige und mitverantwortliche Rolle zu spielen und an allen Entscheidungen, die sie betreffen, mitzuwirken. Gegenüber der Gesellschaft, in der Erwachsene dominieren, ist dies ein Anspruch auf umfassende Partizipation, der in organisierter Weise erhoben wird, in der Kinderbewegung selbst ist der „*Protagonismo*" gelebte Realität. Allerdings, so arbeitet Jessica Taft im Laufe ihrer Untersuchung heraus, ist auch die Bewegung selbst nicht frei von Widersprüchen. Der Anspruch der Kinder, in ihrer Bewegung die bestimmenden Personen zu sein und das letzte Wort zu haben, bricht sich immer wieder an tief in der Psyche verankerten „adultistischen" oder „erwachsenen-zentrierten" Einstellungen bei Kindern und Begleiter*innen, die auch im Kontext der Bewegung oft dazu führen, dass „Erwachsene zu viel reden". Letztlich aber besteht das Ziel aller Beteiligten darin, den Status der Kinder als marginalisierte und unterdrückte soziale Gruppe in Frage zu stellen und jeder Form von Macht und Ungleichheit entgegenarbeiten.

Für die Entstehung und Verankerung des „*Protagonismo Infantil*" spielt eine wichtige Rolle, dass sich die in der Bewegung aktiven Kinder nicht nur als Kinder, sondern ausdrücklich als *arbeitende* Kinder verstehen. Arbeit ist für sie kein Widerspruch zur Kindheit, sondern die Basis für eine Kindheit, die nicht in einer von der Gesellschaft getrennten Sphäre existiert und den Erwachsenen untergeordnet und ausgeliefert ist, sondern aus eigenem Willen Mitverantwortung übernimmt. Die Erfahrungen, die mit der Arbeit verbunden sind,

werden in Verbindung mit den Erfahrungen in der eigenen Bewegung zu einem Impuls, sich für gesellschaftliche und politische Fragen zu interessieren und auf einer wirkungsvollen Mitsprache zu bestehen. In diesem Zusammenhang entsteht auch ein kritisches Bewusstsein über die Bedingungen der eigenen Existenz – einschließlich der oft ausbeuterischen und von Gewalt geprägten Arbeitsbedingungen. Dieses Bewusstsein zeigt sich darin, dass die in der Bewegung aktiven Kinder zwischen der Arbeit und den Bedingungen dieser Arbeit unterscheiden und darauf bestehen, dass ihr Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung anerkannt wird – ausgedrückt im Konzept der „kritischen Wertschätzung der Kinderarbeit".

Die von Jessica Taft am Beispiel der peruanischen Kinderbewegung herausgearbeiteten Konzepte und Realitäten sind auch schon vor Jahren an anderer Stelle aufgegriffen und formuliert worden – auch in deutschsprachigen Veröffentlichungen (vgl. z.B. Liebel 1994b; 2014; Liebel, Overwien & Recknagel 1998; 1999; Liebel, Nnaji & Wihstutz 2008; Liebel, Meade & Saadi 2012). Was das Buch aber einzigartig macht, ist der Umstand, dass die Autorin in konkreter Weise darlegt, wie diese Ideen und Konzepte in einem bestimmten sozialen und politischen Kontext entstehen konnten, in der alltäglichen Realität Leben gewannen und von den Kindern weitergetragen werden. Die Herausforderung des Buches für die weitere Forschung zu arbeitenden Kindern sowie die Praxis von und mit arbeitenden Kindern sehe ich darin, auch bei arbeitenden Kindern, die (noch) nicht Teil einer von ihnen selbstbestimmten sozialen Bewegung geworden sind, die Ansatzpunkte und Potenziale zu erschließen, die aus marginalisierten und machtunterworfenen Kindern selbstbewusste soziale Subjekte werden lassen.

2.4 Fazit

Die in diesem Kapitel diskutierten Studien zu arbeitenden Kindern in Lateinamerika lassen sichtbar werden, dass die arbeitenden Kinder in diesem Subkontinent seit Jahrzehnten alles andere als eine passive Verfügungsmasse von Politiken und Aktionsprogrammen „gegen die Kinderarbeit" darstellen. Die Sichtweisen und das Handeln der Kinder kommen deshalb zum Vorschein, weil die Kinder in den Forschungen als Subjekte ernstgenommen werden und Gelegenheit erhalten, sich unbefangen und auf ihre Weise zu artikulieren. Aber die bisherigen Ergebnisse geben auch Anlass, darüber nachzudenken, vor welchen Herausforderungen die weitere Forschung steht. Ich will einige solcher Herausforderungen nennen.

Erst in neuerer Zeit rücken die Mädchen in den Fokus der Forschung. In den bisherigen Forschungen spielte der Genderaspekt eine geringe oder über-

haupt keine Rolle. Dabei geht es nicht nur um die Mädchen, sondern um Geschlechterverhältnisse und was diese für die Selbstverortung der arbeitenden Kinder bedeuten. Dies gilt auch für die Selbstreflexion in den Bewegungen der arbeitenden Kinder. Auch hier melden sich erst in den letzten Jahren die Mädchen selbstbewusster zu Wort und weisen auf fortdauernde Benachteiligung und Diskriminierungen hin. Die Bewegungen arbeitender Kinder haben früh die Vorstellung zurückgewiesen, dass nur die (entlohnte) Erwerbsarbeit als Arbeit anzuerkennen ist, und sie haben ein Arbeitsverständnis hervorgebracht, das alle Kinder, die mit lebenswichtigen Tätigkeiten (auch und nicht zuletzt in der häuslichen Sphäre) befasst sind, als arbeitende Kinder versteht. Eine Aufgabe der weiteren Forschungen sehe ich darin, dieses Arbeitsverständnis stärker zu berücksichtigen und ihm mehr Geltung zu verschaffen. Dazu gehört auch, die spezifischen Erfahrungen, Sichtweisen und Erwartungen arbeitender Mädchen sichtbar und die Reproduktion sexistischer Strukturen bis hinein in die Kinderbewegungen zum Thema zu machen.

Die Arbeitsbereiche und Arbeitsformen von Kindern haben sich in der Geschichte immer wieder geändert. Diese Veränderungen setzen sich in der Gegenwart fort. Es reicht nicht mehr aus, die Arbeit der Kinder nur auf den Straßen und Märkten der großen Städte in den Fokus zu nehmen. Aufgrund von Regierungsmaßnahmen und massiver Programme gegen die Kinderarbeit wurden (nicht nur) in Lateinamerika viele arbeitende Kinder aus den Zentren der Städte vertrieben und finden sich heute in den städtischen Randgebieten, in die sich Tourist*innen selten verirren. Auch technologische Veränderungen und damit einhergehende neue Interessen von Kindern haben neue Arbeitsbereiche und -gelegenheiten entstehen lassen, die in der Regel weniger sichtbar sind. Dazu gehören auch neue Formen von Heimarbeit, in denen Kinder oft eine zentrale Rolle spielen. Für künftige Forschungen muss über den Arbeitsbegriff mehr nachgedacht und es müssen entsprechende Forschungskonzepte entwickelt werden.

Eine große Unbekannte ist weiterhin die Arbeit von Kindern in ländlichen Regionen und hier insbesondere die in den indigenen und afroamerikanischen Gemeinschaften. Das von der ILO entwickelte Konzept der „indigenen Kinderarbeit“, das ich im folgenden Kapitel aufgreife, ist dafür vollständig ungeeignet. Es bedarf neuer Überlegungen, wie die Arbeit der Kinder von verschiedenen Kulturen beeinflusst ist, in diesen Kulturen bewertet wird und wie sie diese Kulturen auch mit verändert. Dies gilt nicht nur für ländliche Regionen, sondern auch für die Kinder und ihre Angehörigen, die in die Städte und häufig auch in andere Länder emigrieren. Hier entstehen neue multiple oder hybride Identitäten von Kindern, die bislang kaum in der Forschung zur Arbeit von Kindern angesprochen wurden.

Schließlich verdient auch das Verhältnis von Arbeit und Bildung im Leben der Kinder mehr Aufmerksamkeit. Die Expansion der formalen Schulbildung hat die Bedeutungen von Arbeitserfahrungen für lebenswichtige Lernprozesse

in den Hintergrund treten lassen. Die in Forschungen immer wieder gestellte Frage, ob die Arbeit von Kindern ihren Schulbesuch und ihre Schulleistungen beeinträchtigt (vgl. z.B. Post 2003), greift viel zu kurz und wird der Problematik nicht gerecht. Dagegen werden in einem Sammelband, der kürzlich in Kolumbien erschien (Bernal Sánchez & Schibotto 2017), bedenkenswerte Forschungsansätze und -perspektiven zu diesem Thema aufgezeigt. Bildungsprozesse werden darin als Teil des alltäglichen Lebens von sozial ausgegrenzten und benachteiligten Kindern konzipiert, die sich nicht in lebensfremden Institutionen einsperren und domestizieren lassen. In den folgenden Kapiteln werde ich an Beispielen zeigen, wie Arbeit und Bildung im Leben von Kindern aufeinander verwiesen sind und sich auch in den heutigen gesellschaftlichen Verhältnissen miteinander verbinden lassen.

3. Die Internationale Arbeitsorganisation (ILO) und das Mysterium „indigener Kinderarbeit“ in Lateinamerika

Seit einigen Jahren widmet sich die ILO in Lateinamerika der Arbeit indigener Kinder und hat dafür den Terminus indigene Kinderarbeit (*trabajo infantil indígena*) geschaffen. Sie hat dazu einige lokale Studien veranlasst[78] und vom 8. bis 10. März 2010 in Cartagena de Indias (Kolumbien) eine Expertenkonferenz veranstaltet, für die sie mehrere Expertisen anfertigen ließ. Die ILO betont, dass Lösungen des Problems der Kinderarbeit nur im interkulturellen Dialog mit den indigenen Völkern und ihren Organisationen gefunden werden könnten. Doch es stellt sich die Frage, ob sie dabei auch die eigenen Konventionen und Grundlinien ihrer bisherigen Politik zur Kinderarbeit hinterfragt und bedenkt, dass sie möglicherweise im Licht der indigenen Kulturen verändert werden müssten.[79]

3.1 Was die ILO unter indigener Kinderarbeit versteht

Die ILO nähert sich dem, was sie „indigene Kinderarbeit“ nennt, mit einem festgefügten Schema, das strikt zwischen Arbeiten im Kontext indigener Familien und Gemeinwesen und Arbeiten außerhalb dieses Kontextes trennt (vgl. OIT-IPEC 2009). Die Arbeiten von Kindern im Rahmen der eigenen Familie und des indigenen Gemeinwesens betrachtet die ILO als „akzeptabel“, soweit sie dem Alter der Kinder angemessen seien und zu ihrer Entwicklung und Bildung beitrügen. Sie meint allerdings, die indigenen Gemeinschaften ermahnen zu müssen: „Indigen zu sein bedeutet nicht, dass die Kinder nicht dieselben Rechte und die Eltern nicht die Pflicht hätten, die Kinder zur Schule zu schi-

78 Seit 2005 in Bolivien, Chile, Ecuador und Peru sowie in den mittelamerikanischen Ländern Costa Rica, Guatemala, Nicaragua und Panama.

79 Als Indigene werden hier die Menschen verstanden, die als Bewohner*innen der kolonialisierten Territorien zum Objekt kolonialer Praktiken wurden. Zu ihnen rechne ich auch diejenigen Menschen, die als Sklaven nach Amerika und in die Karibik verschleppt wurden. In den postkolonialen Staaten befinden sich die Nachkommen dieser Personen meist in einer marginalisierten sozialen Position und sind rassistischer Diskriminierung ausgesetzt, sie lassen sich aber heute aufgrund kolonialer und postkolonialer „Vermischungen“ nicht mehr eindeutig von der übrigen Bevölkerung abgrenzen (zu verschiedenen Definitionen des Indigenen und ihrer Problematik vgl. Hall & Patrinos 2016; Libesman 2014).

cken“ (a.a.O., S. 22). Das Recht auf Bildung wird mit dem „modernen“ Schulbesuch gleichgesetzt. Im Übrigen hält es die ILO für wichtiger, sich mit der Arbeit von Kindern außerhalb von Familie und Gemeinwesen zu befassen, da hier die Kinder stärker und häufiger gefährdet seien. In den ILO-Dokumenten wird der Terminus Kinderarbeit explizit nur für solche Arbeiten von Kindern verwendet, die als für sie schädlich betrachtet bzw. in den ILO-Konventionen zur Kinderarbeit untersagt werden, weil sie unterhalb eines Mindestalters ausgeübt werden. An positiven Aspekten der Arbeit von Kindern ist sie nicht interessiert und hält dazu auch keine Untersuchungen für erforderlich.

Indigene Kinderarbeit im Sinne der ILO findet nahezu ausschließlich außerhalb von Familie und Gemeinwesen statt. Hier unterscheidet die ILO sechs verschiedene Arbeitsverhältnisse, in die Kinder indigener Herkunft involviert sind: 1. Kinderarbeit in „untertänigen Diensten“, die sich ergeben, indem Familien – aufgrund von kulturellen Traditionen und/oder einer Notlage – ihre Kinder anderen Personen anvertrauen in der Erwartung, dass diese für ihren Unterhalt und ihre Erziehung sorgen; 2. Kinderarbeit bei einem Arbeitgeber, mit dem die Eltern eine Vereinbarung über die Beschäftigung und ggf. Entlohnung ihrer Kinder getroffen haben, wobei auch hier eine Notlage (z.B. Schulden bei diesem Arbeitgeber) meist den Hintergrund bildet; 3. Kinderarbeit in Verbindung mit der saisonalen oder dauerhaften Migration der Familie, die gewöhnlich auf traditionellen Haziendas oder auf „modernen“ Exportplantagen gemeinsam mit den Familienangehörigen ausgeübt wird; 4. Dienstleistungen der Kinder, die sich aus einem quasi-feudalen Abhängigkeitsverhältnis der Familie zu einem Großgrundbesitzer ergeben; 5. „städtische Kinderarbeit“, worunter die Arbeit von Kindern, die mit oder ohne Familienangehörige in die Stadt emigriert sind, in informellen prekären Arbeitsverhältnissen verstanden wird; 6. Kinderarbeit im Dienst fremder Haushalte, die in den meisten Fällen von Mädchen ausgeübt wird.

In all diesen Arbeitsformen, also in all dem, was sie unter indigener Kinderarbeit versteht, sieht die ILO einen Verstoß gegen die geltenden ILO-Konventionen zu Kinderarbeit. Dies sind die Konvention 138, in der Mindestalter für die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit festgelegt werden, und die Konvention 182, in der die „schlimmsten Formen der Kinderarbeit“ definiert und ihre sofortige Ausrottung gefordert werden, sowie die zugehörigen Empfehlungen 146 und 190. Aus der Sicht der ILO gehört zu den besonderen Merkmalen indigener Kinderarbeit, dass bei ihr die „schlimmsten Formen“ besonders verbreitet seien. Darin sieht sie ein Indiz für die besondere Benachteiligung und Diskriminierung der Kinder indigener Herkunft.

Für die indigene Kinderarbeit macht die ILO einen Komplex verschiedener Ursachen verantwortlich, die nicht ausschließlich, aber vorwiegend indigene Völker betreffen: Marginalisierung und Armut und die daraus sich ergebende Notwendigkeit, Kinder zum Unterhalt der Familie heranzuziehen; kulturelle Traditionen, die die Arbeit als ein Mittel zur Erziehung und Bildung

werten; mangelnde Bildung und Vorstellungen der Eltern über das, was für die Zukunft ihrer Kinder wichtig ist; defizitäre öffentliche Dienste, wie der mangelhafte Zustand des staatlichen Bildungssystems, der zum frühen Schulabbruch der Kinder führt und für die Familien mit zu hohen Kosten verbunden ist; schließlich das Fehlen von staatlichen Garantien für die indigene Bevölkerung, um ihr Recht auf eigenes Land ausüben und dieses für den eigenen Lebensunterhalt bewirtschaften zu können. „Tiefgreifende interne soziokulturelle Veränderungen“ ebenso wie die Einflüsse der „globalen Ökonomie“ zerstörten den sozialen Zusammenhalt und die Fähigkeit der indigenen Gemeinschaften, sich selbst zu regieren und ihre traditionellen Produktionsweisen fortzuführen. Doch im selben Atemzug beklagt die ILO auch die „Nachlässigkeit“ der indigenen Gemeinschaften, die dem Kampf gegen die Kinderarbeit und den mit ihr einhergehenden Gefahren (z.B. für die Schulbildung und Zukunft künftiger Generationen) zu wenig Beachtung und Unterstützung zukommen ließen (a.a.O., S. 29 f.).

Die ILO bemerkt, dass die Einbeziehung von Kindern in produktive Aktivitäten indigener Familien und Gemeinschaften ihrem Maßstab einer „arbeitsfreien“ Kindheit in gewisser Weise widerspricht. Doch sie entledigt sich unbequemer Fragen schlicht mit dem Hinweis, dass es sich hierbei nicht um „Kinderarbeit“ in ihrem Sinne handelt und dass selbst die indigenen Gemeinschaften die Tätigkeiten der Kinder in ihren Sprachen nicht als „Arbeit“ bezeichnen.[80] Sie werden abgetan als ein Phänomen, um das sich die ILO nicht zu kümmern brauche, da es nur marginale Bedeutung habe, wobei suggeriert wird, es werde alsbald ganz der Vergangenheit angehören. Die indigenen Kosmovisionen werden in verschiedenen regionalen ILO-IPEC-Studien zwar angesprochen, aber sie erscheinen als überholtes und wirkungslos bleibendes kulturelles Relikt, das keine Relevanz besitze für die Zukunft, die im Wesentlichen in einer (unvermeidlichen) Ausbreitung der monetären, am Weltmarkt orientierten Wirtschaftsweise gesehen wird. Sie werden deshalb auch nicht als Herausforderung für die Überprüfung der eigenen Prämissen oder als mögliche Orientierungspunkte für die Entwicklung von Perspektiven einer „anderen“ Arbeit oder damit verknüpfter Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern betrachtet.

Die ILO polemisiert zwar gegen die Kolonialisierung und Missachtung der Werte der indigenen Völker und setzt sich für deren Eigenständigkeit und eigene Rechte ein, doch in Bezug auf die Arbeit von Kindern ignoriert sie, dass

80 In den mir bekannten indigenen Sprachen ist zwar nicht von „Arbeit“ im allgemeinen Sinn die Rede, aber die Kinder üben sehr wohl spezifische Tätigkeiten aus, die für das Leben der Gemeinschaft bedeutsam sind. Diese Tätigkeiten werden jeweils mit besonderen Wörtern bezeichnet. Insofern unter dem Terminus Arbeit jegliche Tätigkeit verstanden wird, die zur Erhaltung des Lebens beiträgt, ungeachtet der gesellschaftlichen Form, in der sie ausgeübt wird, muss auch die Arbeit der Kinder in den indigenen Gemeinschaften als Arbeit gelten.

sich in deren Kulturen eigene Maßstäbe und Praktiken herausgebildet haben und weiter praktiziert werden, die mit dem Ziel der ILO, jegliche Arbeit von Kindern auszurotten, nicht in Einklang zu bringen sind. Im Grunde ist das Ziel der ILO, jegliche Arbeit aus dem Leben von Kindern zu verbannen, eine neue Variante kolonialen Denkens.

Würde das kulturelle Erbe der indigenen Völker mit Blick auf die gesellschaftliche Rolle von Kindern wirklich ernstgenommen, müsste die Arbeit von Kindern auch als Teil der Zukunft der Kinder konzipiert werden. Die Zukunft wird aber nur im Sinne einer Akkumulation von „Humankapital" verstanden, die in Schulen weitab von Arbeitserfahrungen erfolgen soll. Das kulturelle Erbe wird nicht als mögliche Quelle anderer Arbeits- und Lebensperspektiven schon im Kindesalter anerkannt, sondern als eine Art Behinderung bei der Anpassung an die „Moderne" verstanden.

3.2 ILO-Expertenkonferenz zur indigenen Kinderarbeit

In zwei Expertisen, die im Auftrag der ILO für die Konferenz in Cartagena de Indias (OIT 2010; OIT, UNICEF et al. 2010) verfasst wurden, wird massive Kritik an Kolonialismus, Kapitalismus und Neoliberalismus geübt, die für die Zerstörung der materiellen und kulturellen Lebensgrundlagen der indigenen Völker verantwortlich gemacht werden. Ebenso finden sich in den Expertisen zahlreiche Hinweise, die zur Vorsicht bei der Umsetzung der Programme zur Ausrottung[81] der Kinderarbeit mahnen. In einer Expertise wird ausgeführt:

> Der extreme Protektionismus der wirtschaftlich entwickelten Gesellschaften gegenüber ihren Kindern und Heranwachsenden gründet in einem kulturellen Bild, das weder übertragbar ist, noch in vielen Familien der amerikanischen Region positiv gewertet wird. Im Fall der indigenen Kulturen gilt die Arbeitsamkeit des Kindes – und mehr noch des Jugendlichen – als eine vorrangige Tugend im Prozess der Sozialisation; sie vermittelt den Kindern und Jugendlichen Anerkennung und lässt bei ihnen ein hohes Selbstwertgefühl entstehen. Die Abschaffung jeder Art von Aktivität, die nicht die Bildung und die positive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen verhindert, könnte für viele Familien wirtschaftliche Schwierigkeiten hervorrufen, wenn man nicht genau präzisiert, wovon man redet. Für viele Kulturen ist die Konzeption von Kindheit und Jugend, die von den wohlhabenden westlichen Gesellschaften eingeführt wurde, unter dem sozialen Gesichtspunkt negativ und dysfunktional und nicht kompatibel mit ihren Bestrebungen. Die in der Empfehlung 146

81 In den spanisch- und englischsprachigen ILO-IPEC-Dokumenten werden meist die Termini „erradicación" bzw. „erradication" verwendet, denen das deutsche Wort „Ausrottung" entspricht. In diesem Sprachgebrauch kommt eine ideologiegeladene Haltung zum Ausdruck, die der Durchsetzung eines Prinzips gegenüber dem Empfinden und den Folgen für die betroffenen Subjekte absoluten Vorrang einräumt.

> [bezogen auf die ILO-Konvention 138 zur Festlegung von Mindestaltern für die Arbeitsaufnahme, Anm. ML] erklärte Absicht, den Ländern die Vollzeitschulpflicht aufzuerlegen, ist im Fall der indigenen Völker möglicherweise ein Exzess, weil sie die kulturell angepassten Bildungsinitiativen stört, die nicht notwendigerweise die Schule als vorrangige formale Struktur benötigen (García Hierro 2010, S. 45).

Auch in einer anderen Expertise, die sich auf die staatliche Politik bezieht, wird Kritik an bisher dominierenden Bildungsvorstellungen geübt:

> Die westlichen Bildungsmodelle sind im Allgemeinen unsensibel gegenüber der Vielfalt und den verschiedenen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen der indigenen Völker, denen sie angehören. Einer der Faktoren, die für die Kinderarbeit in indigenen Völkern verantwortlich sind, ist genau die Untauglichkeit der staatlichen Bildungspolitik, die am Ende dazu führt, die indigenen Kinder und Jugendlichen zu demotivieren und auszuschließen (Suárez Morales 2010, S. 116).

In dieser Expertise findet sich auch eine bei der ILO selten anzutreffende Würdigung der Arbeitsformen von Kindern in den indigenen Gemeinwesen, die mit einer selbstkritischen Betrachtung der normativen Grundlagen des bisherigen offiziellen Umgangs mit Kinderarbeit einhergeht:

> Das Konzept von Kinderarbeit, die ausgerottet werden soll, ist ein normatives Konstrukt, das auf einem westlichen Denkmuster basiert. Es bedarf einer interkulturellen Reflexion, die die große Vielfalt der vorhandenen Ideen, Glaubensvorstellungen, Werte und Praktiken der indigenen Völker aufgreift. Die traditionelle Arbeit, das Alter, in dem eine Person gemäß spezifischer Übergangsrituale als erwachsen gilt, und das Gewicht, das die Beiträge der Kinder und Jugendlichen für die materielle und symbolische Reproduktion der indigenen Völker haben, sind Aspekte, die interkulturelle Begegnungen und einen offenen Dialog zwischen den indigenen Gemeinwesen, Autoritäten, Organisationen und Gruppen der Kinder und Jugendlichen einerseits und den staatlichen Institutionen, Agenturen der Entwicklungszusammenarbeit, Geldgebern, der Wissenschaft und den internationalen Menschenrechtsinstitutionen andererseits erforderlich machen.
>
> Im ursprünglichen Recht und dem Recht eines jeden indigenen Volkes existieren Regelungen über die Art von Aktivitäten, die Kindern und Jugendlichen erlaubt sind. In ihnen wird festgelegt, welche Aufgaben angemessen und sogar verpflichtend für die Kinder und Jugendlichen sind. Sie sind eine Voraussetzung, um einen Platz in der sozialen Struktur des Gemeinwesens zu finden. Obwohl manche dieser Aktivitäten aus einer westlichen Sicht als gefährlich gelten, sind sie die Grundlage für das Selbstwertgefühl, das Ansehen und den Status, die die Kinder und Jugendlichen zu einem aktiven Teil des sozialen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Lebens der Gemeinschaft werden lassen, der sie angehören. Die Teilnahme an der Arbeit des Fischens oder der Jagd, der Gebrauch von Werkzeugen wie Macheten oder Messern, lange Aufenthalte in schwer zugänglichen Waldgebieten oder den Bergen, die Durchquerung von Flüssen oder die Benutzung von Booten mittlerer Größe in den Küstenzonen – all diese Aktivitäten sind mit ernsthaften Gefahren verbunden, aber sie sind im Alltag, für das Überleben und das Selbstwertgefühl der

indigenen Kinder und Jugendlichen ebenso entscheidend und unvermeidlich wie für ihre soziale Anerkennung und die Zugehörigkeit zum Gemeinwesen.

Die Arbeit in den Familien oder Gemeinwesen der indigenen Kinder und Jugendlichen bilden im Allgemeinen einen Teil der Sozialisationsprozesse, der Überlebenspraktiken und der Kontinuität der überlieferten Kultur. Die traditionellen Produktionssysteme der indigenen Gemeinschaften sind eingebunden in die sog. ‚Gebrauchswert-Ökonomien', denen starke Bande der Solidarität und Gegenseitigkeit zugrunde liegen und die der Subsistenz der Familien und Gemeinschaften dienen (Suárez Morales 2010, S. 118).

Dies wird auch in anderen Untersuchungen belegt. Als Beispiel beziehe ich mich auf eine Studie, welche die Soziologin Samantha Punch in den 1990er Jahren in einer bolivianischen Landgemeinde durchgeführt hat. Sie ging darin der Frage nach, welche Aufgaben von Kindern wahrgenommen werden und wie die Verantwortung zwischen Kindern und Erwachsenen geteilt und gestaltet wird (Punch 2001, S. 8 f. und 20):

Bolivianische Kinder in ländlichen Gebieten üben, ohne zu fragen oder zu zögern, viele Tätigkeiten aus, wobei sie eine Aufgabe meist bereitwillig übernehmen und stolz auf ihren Beitrag zum Haushalt sind. Außerdem sind einige Aufgaben im Haushalt, wie Wasser holen oder Feuerholz sammeln, solch ein regulärer Teil ihrer täglichen Routine, dass sie Verantwortung übernehmen, ohne dazu aufgefordert werden zu müssen. Wasser holen ist eine kindspezifische Aufgabe und wird üblicherweise von jungen Kindern ausgeübt. Sie gilt als relativ „leichte" Arbeit, die schon mit drei oder vier Jahren begonnen werden kann. Sie kann damit beginnen, dass nur kleine Mengen von Wasser (zunächst in kleinen Behältern) getragen werden, aber wenn Kinder sechs oder sieben Jahre alt sind, können sie üblicherweise schon einen Fünf-Liter-Behälter auf einmal tragen. Da Kindern diese Tätigkeit von einem frühen Alter an ausüben, ist ihnen ihre Verantwortung sehr bewusst. […] Ihr Gefühl der Befriedigung scheint meist größer zu sein, wenn sie die Tätigkeit aus eigener Initiative ausüben, als wenn sie von Erwachsenen dazu aufgefordert worden sind.

Im ländlichen Bolivien wird von Kindern nicht nur erwartet zu arbeiten, und ihnen wird nicht nur viel Verantwortung übertragen, sondern sie sind sich auch selbst meist der Wichtigkeit ihres Beitrags bewusst und erfüllen ihre Pflichten mit Stolz. Eltern ermutigen sie, neue Fähigkeiten zu erlernen, indem sie ihnen Gelegenheiten geben, diese zu erwerben und verantwortlich zu sein. […] Kinder werden ermutigt, unabhängig zu sein: mit ihren Tätigkeiten klar zu kommen, Arbeit und Schule zu kombinieren oder weite Distanzen ohne Begleitung zurückzulegen. […] Weiterhin erwarten Eltern von ihren Kindern, nicht allzu zimperlich zu sein und auf sich selbst und jüngere Geschwister aufzupassen, wenn die Eltern nicht zu Hause sind. […]

Im ländlichen Bolivien ist der Übergang von der Kindheit zum Erwachsensein nicht ein einfacher linearer Fortschritt von Abhängigkeit und Inkompetenz zu Unabhängigkeit und Kompetenz. […] Der Begriff der Interdependenz scheint mir angemessener zu sein, um die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen und zwischen den Kindern selbst zu verstehen.

In anderen Veröffentlichungen, die sich ebenfalls auf das ländliche Bolivien und auf Migrationsprozesse zwischen Bolivien und Argentinien beziehen, zeigt Samantha Punch, dass Arbeit und Spiel sowie Arbeit und Bildung im Leben der Kinder keine sich einander ausschließende Sphären sind. Ebenso dass eine „Kinderkultur“ existiert, die nicht auf der strikten Trennung von Kinder- und Erwachsenenleben basiert, sondern mit geteilter Verantwortung einhergeht (Punch 2003; 2004; 2007).

Trotz solcher deutlichen Belege und bei aller Würdigung der Arbeit von Kindern in den indigenen Gemeinschaften wird in den ILO-Expertisen dem – auch in offiziellen Verlautbarungen der ILO immer wieder – beschworenen „interkulturellen Dialog“ lediglich die Aufgabe zugemessen, die Widerstände dieser Gemeinschaften gegen die Umsetzung der ILO-Konventionen und Empfehlungen zur Ausrottung der Kinderarbeit abzubauen. Um dieses Ziel zu erreichen, wird der ILO und den mit ihr kooperierenden Staaten und Organisationen nahegelegt,

> die in den internationalen Instrumenten benutzte Sprache konzeptionell zu präzisieren sowie mit größerer Klarheit die Situationen, den Status der zu schützenden oder abzuschaffenden Verhältnisse und die besonders zu schützenden Subjekte zu definieren. Die Konfusionen und Interpretationen, die die benutzten Begriffe hervorrufen, helfen die mangelnde Beachtung zu verstehen, die der Vorschlag zur Ausrottung der Kinderarbeit bei den indigenen Organisationen der Region bisher gefunden hat (Suárez Morales 2010, S. 121).

Die in den Expertisen formulierte Kritik an der bisher unzureichenden Konzipierung der ILO-Strategien beschränkt sich darauf, der ILO taktische Korrekturen ihrer Selbstdarstellung und Vermittlung zu empfehlen. Die Analysen der indigenen Kinderarbeit, die ihr zugrunde liegen, bleiben in einem konzeptionellen Rahmen befangen, der die Situation der Kinder nur aus der Vogelperspektive betrachtet, ohne der Frage nachzugehen, wie die Kinder selbst ihre Situation sehen und sich mit ihr auseinandersetzen. Dem entspricht eine resignative bis ablehnende Grundhaltung gegenüber dem Interesse und der Möglichkeit der indigenen Völker, ihr kulturelles Erbe zu bewahren und weiterzuentwickeln, auch mit Blick auf das Leben und die Zukunft der Kinder.

Gewiss ist zu bedenken, dass das im *städtischen* Umfeld angesiedelte Leben von Kindern unter anderen Voraussetzungen steht und die Kinder vor andere Herausforderungen stellt. Hier sind die mit der kapitalistischen Globalisierung einhergehenden Einflüsse auch für Kinder unmittelbar spürbar. In der hier dominierenden „Tauschwert-Ökonomie“ werden Kinder, deren Eltern und Verwandten das nötige Geld fehlt, genötigt, sich individualisierte Überlebenstechniken anzueignen. Aber auch hier lässt sich beobachten, dass Kinder, die einer Arbeit nachgehen, weiterhin in Beziehungen eingebunden sind, die in ähnlicher Weise Autonomie ermöglichen und von Interdependenzen geprägt sind wie die dargestellten indigenen Kindheiten. Da es sich in den allmeisten Fällen um Kinder handelt, deren Familien oder Großeltern vom Land in die

Stadt emigriert sind, ist davon auszugehen, dass ihre Einstellungen von den früheren Erfahrungen und entsprechenden Erinnerungen mit geprägt sind. Ich nehme an, dass sich in den Einstellungen und Verhaltensweisen der arbeitenden Kinder präkoloniale mit postkolonialen Einflüssen vermischen.

Das von der ILO propagierte westliche Kindheitsmuster scheint für diese Kinder auf den ersten Blick eine gewisse Entlastung mit sich zu bringen und eine bessere Zukunft zu versprechen. Von der meist prekären Arbeit verschont und stattdessen beschützt und versorgt zu werden und sich dem schulischen Lernen widmen zu dürfen, scheint für sie einen Ausweg bereitzuhalten. Doch das darin enthaltene Versprechen täuscht, weil es völlig an den tatsächlichen Lebensverhältnissen und den Selbstbildern der Kinder vorbeigeht. Sie wollen sich schlicht nicht in neue Abhängigkeiten begeben, die ihre Lebensweise entwerten und sie zur Passivität verdammen, oder die ihnen bestenfalls eine „Partizipation“ erlauben, die für ihr Leben ohne reale Auswirkungen und Perspektive bleibt.

3.3 Indigene Kinderarbeit und die Rechte der arbeitenden Kinder

In ihren Verlautbarungen zur indigenen Kinderarbeit beansprucht die ILO, sich nicht nur an den eigenen Konventionen zur Kinderarbeit, sondern auch an der UN-Konvention über die Rechte des Kindes und der ILO-Konvention 169 über die Rechte der indigenen Völker zu orientieren (ILO-IPEC 2009, S. 3). Wenn dieser Anspruch ernst genommen würde, müsste das in der Kinderrechtskonvention verbriefte Recht der Kinder, „vor wirtschaftlicher Ausbeutung […] geschützt zu werden“ (Art. 32), mit der Anerkennung und Förderung des Rechts der Kinder einhergehen, „in Gemeinschaft mit anderen Angehörigen seiner Gruppe seine eigene Kultur zu pflegen“ (Art. 30). Zu diesen Kulturen gehört die Vorstellung, dass Kinder nicht strikt von der Welt der Erwachsenen getrennt sind, sondern als „kleine Menschen“ in einer ihrer physischen Konstitution und ihren Fähigkeiten entsprechenden Weise an den Tätigkeiten des Gemeinwesens teilnehmen, auch an Tätigkeiten, die lebenswichtig sind.

Genau dies wurde auf Treffen von indigenen Kindern und Jugendlichen gefordert, die beispielsweise 2007 und 2009 in Iximché (Guatemala) und Puno (Peru) stattgefunden haben. Beim letzten Treffen wurde in der Abschlusserklärung vom 5. Juni 2009 betont:

> Das kapitalistische System unterdrückt und entwürdigt die Jugendlichen, Männer und Frauen, und schafft Realitäten, in denen sie Migration, sexuelle Ausbeutung, wirtschaftliche Ausbeutung auf Plantagen, in Bergwerken, und anderes mehr erleben. Es ist unhaltbar, weiter unter diesem ausbeuterischen System zu leben, das den

Jugendlichen keinerlei Zukunft bietet und weniger noch den künftigen Generationen.[82]

Von den Kindern und Jugendlichen wird stattdessen das Recht reklamiert, „in Gemeinschaft zu arbeiten“ (*trabajar en comunidad*), eine Forderung, die sich auf traditionelle, meist auf Gegenseitigkeit beruhende Arbeitsformen der indigenen Gemeinden bezieht.[83] Das mit den Treffen entstandene kontinentale Netzwerk der indigenen Kinder und Jugendlichen ist seitdem mit dem Ziel ausgebaut worden, einen Raum des Erfahrungsaustauschs zu schaffen, in dem die Kinder und Jugendlichen selbst ihre Ideen und Vorschläge formulieren und eine von ihnen selbst geführte Organisation ins Leben rufen können.

Die von den indigenen Kindern und Jugendlichen formulierten Gedanken und Forderungen sind auch in den Bewegungen der arbeitenden Kinder lebendig, die in Lateinamerika seit drei Jahrzehnten aktiv sind. In ihrer wiederholt formulierten Kritik an der eurozentristischen ILO-Politik zur Kinderarbeit betonen sie, „Produzent*innen des Lebens“ zu sein, die ein Recht hätten, „in Würde zu arbeiten“. Ihre Kritik an der mit der neoliberalen Globalisierung einhergehenden Verarmung und sozialen Marginalisierung verbinden sie mit der Forderung nach einer anderen, „solidarischen Ökonomie“, in der die Bedürfnisse der Menschen jedweden Alters Vorrang haben, und tragen mit ihren eigenen Organisationen dazu bei, indem sie selbstorganisierte Kooperativen arbeitender Kinder ins Leben rufen.

Die Kinderrechte, auf denen die Forderungen und Initiativen der Bewegungen arbeitender Kinder basieren, könnten „von den konzeptionellen Fortschritten innerhalb der Rechte der indigenen Völker profitieren“ (Desmet 2017, S. 141). Sie könnten die kollektiven Rechte der arbeitenden Kinder als Gruppe stärken und insbesondere ihr Recht auf freie, vorherige und informierte Zustimmung voranbringen. Damit könnte auch den „negativen Folgen idealisierter Konstruktionen“ (ebd.) entgegengewirkt werden.

Dagegen wird weder in den ILO-Verlautbarungen noch in den Konferenz-Expertisen – bei aller Reflexion über die ökonomisch-politischen Ursachen des Leidens der Kinder – nicht nach Lösungen gesucht, die in einer Änderung der Umstände und einer strukturellen Verbesserung der Situation der Kinder bestehen. Ebenso wenig wird reflektiert, dass die bisher ergriffenen Maßnahmen „zur Ausrottung der Kinderarbeit“ in aller Regel mit repressiven Praktiken verbunden sind, die selbst diskriminierende, kriminalisierende und zusätzlich belastende Effekte für die Kinder haben.

82 Siehe: https://movimientos.org/es/enlacei/iv-cumbre-indigena/show_text.php3%3Fkey%3D14514

83 Sie findet sich gemäß einer Forderung der Bewegung arbeitender Kinder auch in der Verfassung (2008) der Republik Bolivien.

Teil III
Arbeitende Kinder des globalen Nordens

1. Arbeitende Kinder in Europa – Verlust oder neue Perspektiven der Kindheit?

Das Phänomen arbeitender Kinder ist in den zeitgenössischen Gesellschaften Europas bislang vorwiegend als eine Art Defizit oder Rückschritt in der gesellschaftlichen Entwicklung betrachtet worden. Es gilt als anachronistischer Ausdruck einer Fehlentwicklung, die das Kindheitsprojekt der Moderne gefährdet, die Kinder in ihrer persönlichen Entwicklung beeinträchtigt und sie daran hindert, ihre Kindheit zu leben. Gelegentlich wird in der Kinderarbeit auch ein problematisches Indiz dafür gesehen, dass die Armut zurückkehrt und die Kinder zu Opfern der sich verschlechternden Lebensverhältnisse werden.

Demgegenüber mehren sich seit der Jahrtausendwende Diagnosen, die in der wachsenden Zahl von Kindern, die arbeiten oder arbeiten wollen, ein Indiz dafür sehen, „dass sich in den höchstentwickelten westlichen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften eine Rückwendung zu vermehrter Subjektivität und Produktivität von Kindern abzuzeichnen beginnt“ (Wintersberger 2000, S.171). Ebenso wird hervorgehoben, dass die Arbeit der Kinder – weit entfernt von den frühkapitalistischen Praktiken der Kinderausbeutung – heute integraler Bestandteil ihrer „Emanzipation und sozialen Subjektwerdung“ (Benes 2000, S. 130) sei.

Um zu einer schlüssigen Beurteilung der Entwicklungstendenzen der Kinderarbeit und ihrer Bedeutungen im Leben heutiger Kinder zu gelangen, muss sich sowohl der Blick auf „Kindheit“, als auch der Blick auf „Kinderarbeit“ aus überkommenen ideologischen Mustern lösen. Er muss sich öffnen für eine differenziertere Betrachtung der heute sich abzeichnenden Kindheitsverläufe und Formen der Arbeit von Kindern.

Dies geschieht seit den 1990er Jahren in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung einiger europäischer Länder, vor allem in Großbritannien und Skandinavien. Eine wichtige Rolle dabei spielt, dass Kinder als Akteure verstanden werden, die an der „sozialen Konstruktion“ ihrer Gesellschaften mitwirken, und dass versucht wird, das Denken und Handeln der Kinder aus deren eigener Perspektive zu betrachten. Im Unterschied zu den deutschen Studien, die im folgenden Kapitel erörtert werden, ist das mit der Forschung zur Kinderarbeit verfolgte Interesse auch weiter gefasst. Zum einen beschränken sich nicht alle Studien auf die Erwerbsarbeit, zum anderen gehen sie nicht nur dem Ausmaß der Gesetzesverstöße nach, sondern versuchen auch, die Verbreitung und die verschiedenen Bedingungen der Arbeit von Kindern zu erklären, und leuchten die positiven und negativen Bedeutungen genauer aus, die die verschiedenen Arten und Formen der Arbeit für die Kinder haben.

Ich werde zunächst einen Überblick über die Forschungen geben, die versuchen, Ausmaß und Bereiche sowie Formen und Bedingungen der Kinderarbeit in ihren Ländern zu erfassen. Anschließend gehe ich den angeführten Gründen und Motiven nach, die Kinder zum Arbeiten veranlassen, und frage, wie und mit welchen Ergebnissen die Bedeutungen der Arbeit für die Kinder untersucht wurden. Bei der Betrachtung der empirischen Studien beziehe ich vergleichend auch einige Beiträge aus den USA mit ein. In einem weiteren Teil des Kapitels widme ich mich solchen Studien, die explizit die Kinder als „soziale Akteure" begreifen und versuchen, deren Arbeit „mit neuen Augen" zu sehen. Schließlich erörtere ich länderübergreifend die Frage, ob und aus welchen Gründen sich bei arbeitenden Kindern in Europa Kindheitsmuster abzeichnen, die über das bürgerliche Kindheitsmuster hinausweisen und historisch neu sind.

1.1 Ausmaß und Bereiche der Kinderarbeit

Angaben über das Ausmaß der Arbeit von Kindern sind in europäischen Ländern meist auf Erwerbsarbeit bezogen und kommen zu ähnlichen Ergebnissen wie die deutschen Studien. Für Großbritannien ergibt sich aus mehreren Untersuchungen, die in den Jahren vor der Jahrtausendwende durchgeführt wurden, dass zwischen einem Drittel und der Hälfte der Kinder im schulpflichtigen Alter (bzw. zwischen dem 11. und 15. Lebensjahr) zum Zeitpunkt der Befragungen einer bezahlten Arbeit nachgingen. Wenn die Schüler*innen die Schule verließen, hatten zwei Drittel bis drei Viertel von ihnen bereits Erfahrungen mit bezahlter Arbeit gemacht (Mizen, Bolton & Pole 1999, S. 424 f.; vgl. auch Mizen, Pole & Bolton 2001a, Hobbs & McKechnie 1997, S. 24 ff.). Die Zahl der Kinder, die ab dem 11. Lebensjahr neben der Schule Jobs ausübten, war demnach größer als die Zahl derer, die dies nicht taten. Sie hat vermutlich seit den 1980er Jahren zugenommen und nimmt weiter zu. Nehmen wir andere Arbeitsformen hinzu, deren Verbreitung bei Kindern bisher kaum untersucht wurde, dürfte der Anteil arbeitender Kinder noch höher sein.

Für die USA, wo die Studien in der Regel Jungen und Mädchen bis zum 18. Lebensjahr einbezogen, wurde hervorgehoben, dass „nahezu alle Schülerinnen und Schüler von *High Schools* heute eine gewisse Zeit arbeiten" (Mortimer & Finch 1996, S. 2; vgl. auch Mortimer 2003). Eine für die USA repräsentative Studie stellte 1990 fest, dass 70 Prozent der 16- bis 18-Jährigen in dem der Befragung vorausgegangenen Monat erwerbstätig waren und dass 61 Prozent der Schüler*innen der 10. Klasse und 90 Prozent der Schüler*innen der 11. und 12. Klasse eine Zeitlang während des Schuljahres bezahlten Jobs nachgingen (Manning 1990). Eine Befragung von 71 863 *High School Seniors* ergab, dass 75 Prozent der Jungen und 73 Prozent der Mädchen eine bezahlte

Arbeit ausübten, davon 47 Prozent der Jungen und 38 Prozent der Mädchen mehr als 20 Stunden in der Woche (Bachman & Schulenberg 1993). Ähnliche Ergebnisse ergaben sich aus einer Befragung, die ein Lehrer Anfang der 1990er Jahre in seiner Schule in New York durchführte. Demnach hatten bis zum 15. Lebensjahr bereits 75 Prozent aller SchülerInnen zumindest einen Job ausgeübt (vgl. Wright 1991, zit. n. Boyden, Ling & Myers 1998, S. 66).

Ein Grund dafür, dass sich Aussagen über das Ausmaß der Kinderarbeit meist auf die Erwerbsarbeit beschränken, liegt gewiss darin, dass diese Form der Arbeit sich am einfachsten operationalisieren und damit statistisch erfassen lässt. Aber in einigen wenigen Untersuchungen mit repräsentativem Anspruch werden auch andere Formen der Kinderarbeit einbezogen. In der unter Leitung von Mortimer und Finch (1996) in den USA durchgeführten Studie wurde sowohl nach den bezahlten Jobs, als auch nach der Beteiligung an der Hausarbeit gefragt. Virginia Morrow (1994; 2000) legte ihrer Untersuchung in zwei Städten Großbritanniens ausdrücklich einen „offenen" Arbeitsbegriff zugrunde. Sie überließ es den befragten Kindern, alle außerschulischen Tätigkeiten zu nennen, egal ob sie entlohnt waren oder von den Kindern als Arbeit verstanden wurden oder nicht. Erst nachträglich wurde versucht, die Angaben nach bestimmten Kategorien zu ordnen, um so zu Aussagen über die verschiedenen Varianten und Formen der Arbeit der Kinder zu gelangen.

Im Unterschied zu den meisten anderen Untersuchungen arbeitete Morrow auch nicht mit standardisierten Fragebögen, sondern ließ die Kinder Aufsätze schreiben und ergänzte sie durch Gruppendiskussionen. Mit diesem Verfahren hoffte sie eher Aspekte vom Leben der Kinder zu erschließen,

> die mit Fragebögen nicht zugänglich oder zu denen Zugänge sogar verstellt gewesen wären. Es hätte zum Beispiel geschehen können, dass Kinder auf direkte Fragen zum ‚Arbeiten' nicht an informelle Aktivitäten gedacht hätten, weil das Konzept ‚Arbeit' eher an formale Lohnarbeit gebunden ist. Auch andere ‚Erwachsenen-Kategorien' könnten, wenn sie Erfahrungen von Kindern übergestülpt würden, Kinder davon abhalten, diese Erfahrungen zu beschreiben. Die Kinder wurden gebeten, alles was sie jenseits des Schulunterrichts tun, zu beschreiben, nicht nur Arbeit. Das Thema Arbeit wurde ihnen aber nahegelegt, indem ihnen gesagt wurde, dass sie mit ihrem Bericht beitragen würden zu Forschungen über Arbeit, die Kinder tun: über Teilzeit- und Ferienjobs, über Helfen zu Hause, Einkaufen, Babysitten und ähnliches (Morrow 2000, S. 144 f.).

Die von den Kindern beschriebenen Tätigkeiten wurden kodiert und statistisch ausgewertet. Dabei legte Morrow vier Hauptkategorien zugrunde: Lohnarbeit, marginale ökonomische Aktivität, nicht-häusliche Familienarbeit und häusliche Familienarbeit.[84] In ihrem Bericht über die Studie verzichtet Morrow auf die Angabe absoluter Zahlen, weil die von den Kindern beschriebenen Tätigkeiten sich oft auf verschiedene Kategorien zugleich erstreckten. Lohnarbeit,

84 Die Kategorien folgen einem Vorschlag von Rodgers & Standing (1981).

verstanden als reguläre Teilzeitarbeit in einem Beschäftigungsverhältnis, übten 22 Prozent der in der Stichprobe erfassten Kinder aus. In marginalen ökonomischen Aktivitäten, zu denen Morrow auch Arbeit als „Selbständige" rechnet, waren zwölf Prozent der Kinder tätig. Die Kategorie umfasst ein weites Spektrum von Aktivitäten, „die typischerweise irregulär und kurzzeitig waren, obwohl einige der Kinder angaben, diese Aktivitäten auf einer regulierten, langzeitigen Basis auszuüben. Dazu gehörten Babysitten in anderen Familien, Autowaschen sowie andere Gelegenheitsarbeiten, die in einer Art selbständigen Unternehmertums geleistet wurden" (a.a.O., S. 146). Zehn Prozent der Kinder, die von Arbeit berichteten, nannten Arbeit im Familienbetrieb. Häusliche Arbeit gaben etwa 30 Prozent der Jungen und 50 Prozent der Mädchen an. Zu dieser Kategorie rechnete Morrow tägliche Routinetätigkeiten, Kinderbetreuung und andere Pflegearbeiten, Haushaltsarbeit zur Versorgung, Pflege- und Reparaturarbeiten am Haus, am Auto und ähnliches.

Ein Überblick über die in Großbritannien durchgeführten Studien ergibt, dass im Rahmen der Erwerbsarbeit – ähnlich wie Deutschland – die meisten Kinder mit dem Austragen von Zeitungen beschäftigt waren. Die Palette der anderen relativ häufig ausgeübten Jobs reicht von Babysitten, Autowaschen, Bedienen in Läden und Gaststätten, Haus-zu-Haus-Verkauf, Botengängen, Reinigungsarbeiten, einfachen Büroarbeiten bis zu seltener ausgeübten Arbeiten auf Baustellen und in Fabriken. Die meisten dieser Kinder arbeiteten illegal[85] und waren nur selten registriert. Jungen fingen früher mit bezahlter Arbeit an als Mädchen. Bei den meisten bezahlten Tätigkeiten handelte es sich um manuelle Arbeit, die keine Ausbildung voraussetzte. Die Beschäftigungsverhältnisse waren nur selten vertraglich abgesichert und relativ gering entlohnt (vgl. Mizen, Bolten & Pole 1999, S.425).[86]

1.2 Formen und Bedingungen der Arbeit der Kinder

Erwerbstätigkeit von Kindern ist nicht mehr zwangsläufig mit „abhängiger" Beschäftigung gleichzusetzen, sondern umfasst auch Formen „selbstständiger" und „selbstgeschaffener" Arbeit. Neben Arbeiten, von denen ein „Arbeitgeber" profitiert (z.B. Zeitung austragen), entstehen Arbeiten, deren Auftraggeber zwar einen Vorteil davon hat, aber keinen Profit daraus zieht (z.B. Babysitten). Außer verschiedenen Formen von Erwerbsarbeit üben Kinder zudem

85 Hobbs & McKechnie (1997, S. 58) sahen eine Gefahr für die Ausbeutung der Kinder darin, dass sie „nicht als Teil der gesellschaftlichen Arbeitskraft anerkannt werden".

86 Unter Bezug auf folgende Studien: MacLennan et al. (1985); Pond & Searle (1991); Lavalette et al. (1995); TUC (1997); Balding (1997); Hobbs & McKechnie (1997); Rikowski & Neary (1997); O'Donell & White (1998).

eine Fülle „unbezahlter“ Tätigkeiten aus, die bedeutsam sind für die Lebenserhaltung und Befriedigung von Bedürfnissen anderer. Dazu gehört z.B. die Mitarbeit im elterlichen Haushalt oder Familienbetrieb oder die Übernahme von Aufgaben im Rahmen sozialer Dienste, der Nachbarschaftshilfe oder des Umweltschutzes. Für die Hausarbeit wird angenommen, dass für Kinder „neuartige und neu in der Zeit verteilte Arbeitsaufgaben entstehen“, bei denen die Kinder nicht mehr „Empfänger von einzelnen Aufträgen und Anweisungen“, sondern selbständig Handelnde sind (Zeiher 2000, S. 63).[87] Diese Diagnose wird in der Studie von Wihstutz (2009, S. 137) bestätigt, wobei die Autorin auf die „wechselseitige Anteilnahme und das Interesse füreinander“ verweist. Die Kinder fänden es „normal“, sich in der Familie zu helfen, wenn es nicht unter Zwang geschieht.

Bei der überwiegenden Zahl der arbeitenden Kinder handelt es sich um „Teilzeitarbeit“, die neben dem Schulbesuch ausgeübt wird, teilweise nach dem Unterricht, teilweise in den Schulferien. In britischen Studien wurde ermittelt, dass die meisten Kinder zwischen fünf und acht Stunden pro Woche einer Erwerbsarbeit nachgingen (Mizen 1992; Hibbett & Bateson 1995; Hobbs & McKechnie 1997, S. 45; O'Donnell & White 1998, S. 14). Mädchen arbeiteten mit durchschnittlich neun Stunden in der Regel länger als Jungen mit durchschnittlich sieben Stunden und die Zahl der Arbeitsstunden nahm mit dem Alter zu (O'Donnell & White 1998, S. 17). Die weitaus meisten Kinder gingen der Arbeit an Wochentagen nach dem Unterricht und an Samstagen nach (a.a.O., S. 16). Ein Drittel der Kinder in der englischen Region Tyneside übte mehr als einen Job aus (O'Donnell & White 1998, S. 8), nach einer anderen Studie, die für Großbritannien repräsentativ ist, waren es 17 Prozent (Middleton et al. 1998, S. 46).

Im Unterschied zu Großbritannien und Deutschland wurde die Erwerbsarbeit in süd- und osteuropäischen Regionen und hier insbesondere bei Migrant*innen und von Armut besonders betroffenen Kindern häufiger auf Kosten des Schulbesuchs ausgeübt (für Portugal vgl. Eaton & Pereira da Silva 2000). In einer russischen Studie wurde ermittelt, dass bei Kindern, die arbeiten, gewöhnlich das Interesse am Schulbesuch schwinde, vor allem weil sie diesen als für sich „wertlos“ betrachteten (Mansurow 2001, S. 163). Dies wurde auch damit in Zusammenhang gesehen, dass der „moralische Wert der Bildung in Russland gesunken ist“ (a.a.O., S. 165). Für Italien wurde dagegen ein „deutlicher Wandel des Zeitmusters der Arbeit“ konstatiert: „Während die Arbeit in der Vergangenheit hauptsächlich Ganztagsarbeit war und mit der Schulzeit

87 Die „Hausarbeit“ von Kindern wurde in der sozialwissenschaftlichen Forschung lange Zeit stark vernachlässigt. Hinweise finden sich in zwei britischen und einer australischen Veröffentlichung (Brannen 1995; Becker, Dearden & Aldridge 2001; Goodnow 1988). Zur Mitarbeit im Familienbetrieb liegt eine Studie aus Großbritannien vor, die sich mit der Rolle von Kindern in Geschäften chinesischer Einwander*innen beschäftigt (Song 1996 und 2001).

kollidierte, ist sie jetzt zunehmend Teilzeit- oder Saisonarbeit und ermöglicht so den Kindern den Schulbesuch" (Benes 2000, S. 126).

Die Erwerbsarbeit von Kindern hat sehr verschiedene Formen angenommen und wurde unter verschiedenen Bedingungen ausgeübt. Auf der einen Seite wurden Kinder als billige und flexible Arbeitskräfte herangezogen und mussten unter Bedingungen arbeiten, die als ausbeuterisch zu bezeichnen sind und die Kinder willkürlichen Zumutungen aussetzten. Diese Art von Kinderarbeit nahm vor allem in Süd- und Osteuropa in den Wirtschaftssektoren zu, die auf relativ niedrigem technologischem Niveau international konkurrenzfähig bleiben wollten. In der portugiesischen Textil-, Bekleidungs- und Schuhindustrie wurden 14- bis 18-Jährige vor allem beschäftigt, weil sie nur Anspruch auf 75 Prozent des Mindestlohns hatten (Eaton & Pereira da Silva 2000, S. 107). In Spanien arbeiteten vor allem viele Kinder von nordafrikanischen Migrant*innen unter extremen Bedingungen in der exportorientierten Landwirtschaft, andere im Bereich des Gaststättengewerbes und des Tourismus (Grupo de trabajo infantil 1996, S. V). Für Russland wurde hervorgehoben, dass die ökonomische Notwendigkeit oder der starke Wunsch einer wachsenden Zahl von Kindern, Geld zu verdienen und sich selbstständig zu machen, „von kriminellen Gangs Erwachsener grob ausgebeutet wird" (Mansurov 2001, S. 161 f.).

Auf der anderen Seite übten Kinder vielfach „Jobs" aus, die ihrer Eigeninitiative breiten Raum ließen und bei denen sie „Spaß" und Geldverdienen miteinander verbinden konnten. Häufig handelte es sich sogar um Tätigkeiten, bei denen den Kindern kein „Arbeitgeber" mehr gegenüber steht, sondern wo sie selbst „unternehmerisch" handeln. Beispiele hierfür sind private Dienste in der Nachbarschaft wie Gartenarbeiten, Hausaufgabenhilfen, Babysitten u.ä. In mehreren Untersuchungen wird hervorgehoben, dass das Ausmaß an „Selbstbeschäftigung" stark angewachsen ist. Allerdings stellt sich bei diesen Jobs die Frage, ob sie auf Randbereiche der Ökonomie beschränkt bleiben, während die Kernbereiche der Ökonomie den Kindern weiterhin verschlossen sind oder nur unter Bedingungen offenstehen, die Kinder wie bisher gegenüber erwachsenen Erwerbstätigen benachteiligen (vgl. Kirchhöfer 2000).

Die Arbeitsbedingungen von erwerbstätigen Kindern sind bisher nur vereinzelt und in Teilaspekten untersucht worden. Am ehesten finden sich Angaben über die Höhe der Entlohnung und die Unfallgefahren und gesundheitlichen Risiken. Zur Entlohnung stellten Hobbs und McKechnie (1997, S. 46) für die vier von ihnen untersuchten Regionen Großbritanniens fest, dass die Kinder pro Stunde zwischen 1.80 und 2.34 £ (heute = 1,92 bis 2,49 €) und wöchentlich zwischen 11.85 und 13.97 £ (heute = 12,61 bis 14,87 €) verdienten. O'Donnell und White (1998, S. 18 ff.) ermittelten für die Region Tyneside, dass die Mehrheit der Kinder weniger als 3 £ (heute = 3,20 €) pro Stunde erhalten und einen durchschnittlichen Wochenverdienst von 14.03 £ (heute = 14,93 €) erzielten. Ihnen zufolge erreichten die Mädchen höhere Stunden- und

Wochenverdienste als die Jungen, was teilweise darauf zurückgeführt wird, dass die Mädchen vorwiegend zusammen mit Erwachsenen in Verkaufsgeschäften arbeiteten (Babysitten war in der Studie ausgeklammert), wo in der Regel besser als in anderen „Kinderjobs" bezahlt wird. Hobbs und McKechnie (1997, S. 54) kamen dagegen zu dem Ergebnis, dass sich in den niedrigen Einkommensgruppen mehr Mädchen und in den hohen mehr Jungen fanden. Bemerkenswert ist auch der für Großbritannien repräsentative Befund, dass Kinder alleinerziehender Eltern (meist Mütter) und aus Familien, die auf staatliche Beihilfen angewiesen sind, mehr Stunden für weniger Geld arbeiteten als andere Kinder (Middleton et al. 1998, S. 53).

Das Durchschnittseinkommen der Kinder war ohne Zweifel niedriger als das der erwerbstätigen Erwachsenen und zeigt, dass sie diesen gegenüber benachteiligt waren. Dies empfanden auch die meisten arbeitenden Kinder so, wenn sie dazu befragt wurden. In einer in Belfast durchgeführten Studie (Leonard 1999, S. 26) brachten 79 Prozent der Kinder zum Ausdruck, dass ihr Arbeitgeber von der Beschäftigung der Kinder in besonderem Maße profitiert. Sie kommentierten ihre Arbeitssituation beispielsweise mit den Worten: „Er (der Arbeitgeber) ist glücklich, weil ich für niedrigen Lohn arbeite." – „Er nutzt mich aus und er weiß es." – und zeigten damit, dass sie „sich sehr klar darüber sind, dass ihnen üblicherweise weniger als den Erwachsenen bezahlt wird" (ebd.).

Auf der anderen Seite ist der „Wert" der Arbeit von Kindern und Erwachsenen nicht ohne weiteres zu vergleichen, da es sich meist um verschiedenartige Arbeiten handelt, die zudem oft verschiedene Qualifikationen voraussetzen. Aber sie spiegeln teilweise auch wider, dass die Arbeitskraft von Kindern auf dem Arbeitsmarkt billiger zu haben ist, zumal dann, wenn es sich um gesetzlich verbotene Beschäftigungen handelt und die Kinder sich nicht auf eigene Arbeitsrechte oder Mindeststandards berufen können. Über die „Angemessenheit" der Bewertung der Arbeitskraft der Kinder und die Gründe ihrer Unterbewertung wurde in den empirischen Untersuchungen kaum reflektiert. Aber zumindest in Großbritannien gab es seit den 1980er Jahren eine fundierte theoretische Debatte darüber, in welcher Weise die „Benachteiligung" der arbeitenden Kinder und die „ungleiche" Bewertung ihrer Arbeit von soziostrukturellen, ökonomischen und kulturellen Determinanten beeinflusst wird und wie dem zu begegnen sei (vgl. Elson 1982, James, Jenks & Prout 1998; Lavalette 1999).

Neben der Entlohnung wurde in den meisten Studien auch Bezug genommen auf die Risiken, die für die Kinder mit ihrer Arbeit verbunden sind. Damit ist die Frage der „Schwere" der Arbeit ebenso angesprochen, wie die Frage, ob die Kinder ausreichend vor möglichen Gefahren geschützt werden oder die Möglichkeit haben, sich unzumutbaren Anforderungen zu entziehen. Nicht von ungefähr wurde meist auf Unfälle und Verletzungen zurückgegriffen, da diese sich eher identifizieren ließen als andere Risiken und Belastungen, die

möglicherweise erst in größerem Zeitabstand Folgen haben. Nach der Untersuchung von Hobbs und McKechnie (1997, S. 58) war es in den fünf von ihnen untersuchten Regionen bei 18 bis 23 Prozent der Kinder ein- oder mehrmals zu Unfällen oder Verletzungen gekommen. In anderen britischen Studien aus dieser Zeit finden sich Angaben zwischen 31 und 36 Prozent (MacLennan et al. 1985, Pond & Searle 1991). Hobbs und McKechnie führten diese Unterschiede teilweise darauf zurück, dass in manchen Studien Babysitten nicht berücksichtigt wurde, wo es selten zu Unfällen kommt. Die meisten Unfälle ereigneten sich beim Austragen von Zeitungen oder Prospekten und unterschieden sich in der Regel nicht von Unfällen und Risiken, denen Kinder generell in ihrer Freizeit, auf dem Schulweg oder in der Schule ausgesetzt sind.

Im Hinblick auf gesundheitliche Risiken bei der Arbeit von Kindern, die über punktuelle Unfälle und Verletzungen hinausgehen, konnte ich für zentraleuropäische Länder keine Untersuchungen ausfindig machen. Hobbs und McKechnie mahnten epidemiologische Studien über die Auswirkungen der Arbeit auf Kinder an und betonten, dass sie im umfassenden Sinn „die Auswirkungen von Arbeit auf die Entwicklung des Kindes“ in Betracht ziehen müssten (Hobbs & McKechnie 1997, S. 61). Dies würde auch erfordern, dass die sozialen und kulturellen Kontexte beachtet werden, in denen Kinder arbeiten, denn die Auswirkungen der Arbeit sind nicht nur ein Resultat der Arbeitstypen und -bedingungen, sondern auch der Art und Weise, in der die Gesellschaft die Arbeit von Kindern bewertet und reguliert (vgl. Boyden, Ling & Myers 1998, S. 75 ff.).

1.3 Gründe und Motive zur Arbeit

Die Gründe und Motive, die Kinder zum Arbeiten veranlassen, sind ebenso vielfältig wie die Formen und Bedingungen, unter denen sie arbeiten. In Europa ist es selten geworden, dass Kinder von ihren Eltern oder anderen Erwachsenen zur Arbeit gezwungen werden. Der Entscheidungsspielraum von Kindern ist größer geworden und sie haben „die Möglichkeit, die Entwicklung ihrer Arbeitsbiographie von einem relativ frühen Alter an selbst zu bestimmen“ (Eaton & Pereira da Silva 2000, S. 102). Die Frage, ob wirtschaftliche Not oder Armut bei der Zunahme der Kinderarbeit in Europa – vergleichbar mit den Ländern des Südens – eine ausschlaggebende Rolle spielen, ist umstritten und sie lässt sich wohl auch nicht für alle Kinder und Formen der Kinderarbeit in derselben Weise beantworten.

Alle Studien zur Arbeit von Kindern in Zentraleuropa, die seit den 1990er Jahren durchgeführt wurden, stimmen jedenfalls darin überein, dass sie größtenteils weder erzwungen, noch durch materielle Not veranlasst wird.

> Heute erscheint das Phänomen Kinderarbeit als ein Ausdruck jugendlicher Werte und als Bestandteil einer neuen Kultur der Arbeit, die in Konkurrenz zur Schule tritt, die immer weniger leistet. Es wird immer klarer, dass es auch andere Gründe für Kinderarbeit gibt als ökonomische Zwänge. Dazu zählen das Interesse an der eigenen Entwicklung, am Wohlbefinden, an einer Erweiterung der Konsummöglichkeiten, an der Verstärkung eigener Motive und Erwartungen sowie der Wunsch auf individuelle Emanzipation (Benes 2000, S. 125).

Diese auf Italien bezogene Aussage galt zumindest bis zur Jahrtausendwende auch für andere europäische Länder. In Großbritannien war die Arbeit von Kindern in allen Einkommensgruppen in ähnlicher Weise verbreitet. Dies galt auch dann, wenn der Blick nur auf die Erwerbsarbeit gerichtet war. Virginia Morrow zog aus ihrer Untersuchung den Schluss: „Heute gibt es kein geradliniges Verhältnis zwischen Lohnarbeit von Kindern und Familieneinkommen“ (Morrow 2000, S. 151). Hobbs und McKechnie kamen zu dem Ergebnis, dass „viele Kinder ohne jegliche offensichtliche wirtschaftliche Notwendigkeit arbeiten“ (Hobbs & McKechnie 1997, S. 92), und bezeichneten es als „stark vereinfachend, anzunehmen, dass Armut Kinder zum Arbeiten veranlasst“ (a.a.O., S. 50). Auch Lavalette, der der Kinderarbeit sehr kritisch gegenüber steht, betonte, „dass manche Kinder aufgrund von Armut arbeiten mögen, aber viele arbeitende Kinder kommen aus wohlhabenden Familien“ (Lavalette 2000, S. 220). Er gelangte zu dieser Aussage nach Durchsicht aller bis dato vorhandenen empirischen Studien und auf Basis einer eigenen Untersuchung (Lavalette 1994). Valerie Mansurov merkte auch für Russland an, dass zwar Kinder oft erwerbstätig wurden, weil sie die materielle Not ihrer Familien dazu veranlasst, dass aber Kinder „in der Regel“ nicht für ihren Lebensunterhalt arbeiteten, sondern um sich bestimmte Dinge wie einen Fußball, ein Fahrrad, Schuhe, Spielsachen oder bestimmte Kleidung kaufen zu können (Mansurov 2001, S. 160). Mansurov wies auch darauf hin, dass es in manchen Regionen Russlands bei Familien, die relativ wohlhabend sind, üblich ist, Kinder früh an der Arbeit des Familienunternehmens zu beteiligen (a.a.O., S. 159).

Für Großbritannien stellten Hobbs und McKechnie sogar fest, dass in den „besser gestellten Schulen“ der Anteil der Kinder, die arbeiten, höher war als in den „benachteiligten Schulen“ (Hobbs & McKechnie 1997, S. 91 f.; vgl. auch McKechnie & Hobbs 2001, S. 21). Auch Morrow beobachtete, dass in den wohlhabenden Gegenden der von ihr untersuchten Städte Kinder häufiger arbeiteten als in den ärmeren Vierteln. Sie vermutet einen Grund dafür darin, dass es in den wohlhabenden Gegenden mehr Jobs für Kinder gibt.

> Die Leute dort können es sich leisten, ihre Zeitungen gebracht zu bekommen, sie können Babysitter anstellen, und sie können sich gegen Geld ihre Autos waschen und ihre Rasen mähen lassen. Die Läden haben dort samstags mehr zu tun, und so mag es mehr Nachfrage nach traditionellen Dienstleistungen geben, für die billige ungelernte Arbeitskräfte gebraucht werden. Entsprechend weniger werden solche

> Jobs in armen innerstädtischen Gegenden zu finden sein, und wenn es sie gibt, werden andere Teilnehmer des Arbeitsmarktes sie besetzen, etwa Frauen oder junge Leute, die keine andere Alternative haben und Niedriglöhne und schlechte Arbeitsbedingungen hinnehmen müssen" (Morrow 2000, S. 152).

Weitere Gründe für die eher geringe Verbreitung der Kinderarbeit unter Kindern aus ärmeren Familien sah Morrow darin, dass sie „recht unbewegliche Arbeitskräfte" sind und nicht ohne weiteres in die City fahren können, wo Jobs zu haben sind. „Ein Mädchen dagegen, das an Wochenenden einen vollen Terminplan hatte und sonntags in einem Reitstall arbeitete, verdankte das der Hilfe seiner Mutter, die es als ‚Taxifahrerin' für sich und seine Schwester bezeichnete" (ebd.). Außerdem vermutete Morrow, dass wohlhabende Kinder bessere Beziehungen und soziale Netzwerke haben, die sie bei der Jobsuche nutzen können. Schließlich sah sie die Aufnahme einer Arbeit von Kindern auch von klassen- und kulturdifferenten Wertvorstellungen der Eltern beeinflusst. Sie verwies auf das Beispiel von Mädchen südasiatischer Herkunft, die auf der Straße keine Zeitungen verkaufen dürfen und dies auch nicht wollen. Und in Arbeiterfamilien werde es oft als Schande betrachtet,

> wenn die eigenen Kinder arbeiten – diese ‚sollten das nicht nötig haben' –, und sie ziehen Prestigegewinn daraus, wenn sie ihre Kinder z.B. nicht im Familienbetrieb mitarbeiten lassen. Wohlhabende Familien dagegen könnten es sich zwar leisten, ihren Kindern fast alles zu kaufen. Aber sie tun dies bewusst nicht, sondern ermuntern das Kind (oder erlauben ihm), einen Job anzunehmen, weil sie es pädagogisch wichtig finden, dass das Kind den ‚Wert' hart erarbeiteten Geldes aus eigener Erfahrung kennen lernt (a.a.O., S. 153).

Voreilig wäre es, aus solchen Beobachtungen zu schließen, dass mangelnde materielle Ressourcen nicht auch ein Grund für die Aufnahme einer Erwerbsarbeit sein können. Phillip Mizen und seine MitarbeiterInnen gewannen den Eindruck, dass in Familien mit niedrigem Einkommen das von ihren Kindern erarbeitete Geld als wichtiger Beitrag zum Haushaltsbudget betrachtet wurde. Indem manche Kinder mit ihrem selbstverdienten Geld Lebensmittel kauften und andere eigene lebensnotwendige Ausgaben bestritten, entlasteten sie den Familienhaushalt (Mizen 1992; Mizen et al. 1998; ähnlich Leonard 1998, S. 86 f.). In zwei anderen Studien hatten sechs Prozent der befragten arbeitenden Kinder angegeben, ihren Verdienst der Familie zur Verfügung gestellt zu haben (O'Donnell & White 1998, S. 26; Middleton et al. 1998, S. 54, Middleton & Loumidis 2001, S. 31 f.). Dieser Prozentsatz ist gewiss nicht hoch, aber er signalisiert, dass in manchen Familien mit dem Arbeitseinkommen der Kinder gerechnet wird und die Kinder sich auch für die Lebensbedürfnisse ihrer Familie verantwortlich fühlen. Dies gilt vor allem für Ein-Eltern-Familien und Familien, die auf staatliche Transferzahlungen angewiesen sind (vgl. Middleton u.a. 1998, S. 53 f.).

Außerdem ist zu bedenken, dass sich die Bedürfnisse der Kinder erweitert haben und in zunehmendem Maße Geld kosten. Es geht nicht mehr nur um das

lebensnotwendige Essen und die lebensnotwendige Kleidung, sondern die Kinder wollen *bestimmte* Dinge konsumieren und in ihrer Freizeit Aktivitäten nachgehen, die ihnen in der Peer Group Anerkennung verschaffen und das Gefühl vermitteln, etwas zu „gelten“.[88] In diesem Sinne kann die Entscheidung, einer bezahlten Arbeit nachzugehen, nicht mehr nur verstanden werden „als simpler Wunsch zu konsumieren, sondern ist für viele Kinder eine Notwendigkeit geworden, wenn sie an den vielen heute ‚normalen‘ Routinen der Kindheit partizipieren wollen“ (Mizen, Bolton & Pole 1999, S. 433). Die Kinder stehen dabei ohne Zweifel unter dem Einfluss der wachsenden Macht globaler kommerzieller Interessen. Ihre Freizeitbedürfnisse werden kaum noch durch kostenlose, kommunale Angebote abgedeckt, sondern sind nur zu erfüllen, wenn die Kinder über Geld verfügen. „Für solche Kinder, denen das nötige Geld nicht von Hause aus zur Verfügung steht, ist die Suche nach einer bezahlten Arbeit eine der wenigen gangbaren Alternativen“ (ebd.).

Auch da wo mangelnde materielle Ressourcen als Grund dafür gesehen werden, dass Kinder einer bezahlten Arbeit nachgehen, wird nicht angenommen, dass Kinder dazu genötigt werden. Die Suche nach einer Erwerbsarbeit ist heute ein Ausdruck der Wünsche, die Kinder selbst haben, und sie basiert fast immer auf ihrer eigenen Entscheidung. Sie zeigt an, dass es heute zu einem weitverbreiteten Selbstverständnis von Kindern gehört, die Möglichkeit zu arbeiten nicht den Erwachsenen zu überlassen, sondern auch für sich selbst zu beanspruchen. Umso mehr gilt dies für solche Arbeiten, die nicht in erster Linie des Einkommens wegen ausgeübt werden, sondern um das Gefühl zu haben, etwas „Wichtiges“ und „Ernsthaftes“ zu tun, praktische Erfahrungen zu machen und in der Welt der Erwachsenen mitzureden.

1.4 Vor- und Nachteile der Arbeit für die Kinder

Ähnlich wie in Deutschland betrachteten die meisten Studien in anderen europäischen Ländern bis zur Jahrtausendwende die Kinderarbeit entweder als ein beklagenswertes Relikt vergangener Zeiten oder als Missgeburt einer rücksichtslosen kapitalistischen Marktwirtschaft. Dies hatte zur Folge, dass sie nur sehr partielle Einsichten in die komplexe Realität der Kinderarbeit und ihre Bedeutungen für die Kinder vermittelten.[89]

88 White (1996, S. 830 f.) macht darauf aufmerksam, dass diese Tendenzen weltweit anzutreffen sind und auch in den sog. Entwicklungsländern zu den Arbeitsmotiven von Kindern gehören. Diese in den 1990er Jahren getroffene Aussage gilt auch für heute, in manchen Regionen vielleicht sogar in noch stärkerem Maße.

89 Hobbs & McKechnie (1997, S. 61) kritisieren ausdrücklich, dass in Großbritannien „keine Studien existieren, die die Wirkung der Arbeit auf die Entwicklung des Kindes in Erwägung ziehen“.

Dagegen wurde in den USA bereits seit den 1980er Jahren die Erfahrung mit bezahlter Arbeit als ein „normales Muster adoleszenter Entwicklung“ verstanden (vgl. Mortimer & Finch 1996) und in diesem Sinne wurden in differenzierterer Weise die Vor- und Nachteile der Arbeit von Kindern untersucht. In den USA besteht bis heute ein Konsens darüber, dass ein moderates Ausmaß (z.B. 10 Stunden oder weniger pro Woche) von Arbeit in relativ leichten Jobs für Kinder Vorteile mit sich bringen kann. Es wird angenommen, dass sie dazu beitragen kann, ihr Selbstvertrauen und ihre Verselbständigung von der Familie ebenso zu fördern, wie Persönlichkeiten hervorzubringen, die effektiv und verantwortungsvoll handeln und sich auch in schwierigen Lebenssituationen besser behaupten können. „Aufgrund der Arbeit während der ersten *High School*-Jahre ist das soziale Selbstkonzept offensichtlich angewachsen, weil Macht und Autonomie, die sich aus dem mit eigener Arbeit verdienten Geld ergeben, größer geworden sind“ (Marsh 1991, S. 186). Selbst für weniger anspruchsvolle Arbeiten wird angenommen, dass sie eine Quelle praktischen, lebensnahen Wissens sein können (vgl. Green 1990; D'Amico 1984).

In einer Studie über die Auswirkungen der Arbeit auf die Zukunftsorientierungen (Stevens et al. 1992) wurden signifikante Unterschiede bei Jungen und Mädchen festgestellt. Mit wachsender Dauer der Arbeitserfahrung ergaben sich demnach bei Jungen positive Effekte auf ihre Bildungspläne. Jungen, die bereits länger gearbeitet hatten, maßen auch „den künftigen Beziehungen zu ihren Frauen und Kindern ebenso wie zu Eltern und anderen Verwandten größere Bedeutung bei“, wobei sie dazu tendierten, einer traditionellen Rollenverteilung zwischen Mann und Frau den Vorzug zu geben (a.a.O., S. 162). Bei Mädchen zeigte sich dagegen, dass die traditionelle Rollenverteilung durch die Arbeitserfahrung eher in Frage gestellt wurde. Sie neigten dazu, den Zeitpunkt der Heirat hinauszuschieben und sich weniger von der Familie in Anspruch nehmen zu lassen (ebd.). Insbesondere Jungen mit längerer Arbeitserfahrung antizipierten auch eine aktivere Rolle in ihrer Gemeinde (ebd.).

Im Kontrast dazu wurde vor allem von der Forschungsgruppe um Ellen Greenberger und Lawrence Steinberg hervorgehoben, dass die Ausübung von Jobs, vor allem bei längeren Arbeitszeiten und bei weniger qualifizierter Arbeit, eine Reihe von Problemen mit sich bringen könne, von der Beeinträchtigung der Schulleistungen, Schulschwänzen bis zu Delinquenz und „Beschäftigungszynismus“ (vgl. Steinberg et al. 1993; Steinberg & Dornbusch 1991; Greenberger & Steinberg 1986).

In den USA wurde den möglichen Auswirkungen der Arbeit auf die Schulleistungen der Kinder besonderes Interesse gewidmet. Die meisten Studien aus den 1990er Jahren stimmten darin überein, dass der „Arbeit an sich“ keine negativen Wirkungen zugeschrieben werden können (vgl. Marsh 1991, S. 186). Es wurde auch nicht für ausreichend gehalten, nur die Zahl der Arbeitsstunden zu berücksichtigen. Als folgenreicher galt die „Qualität der Beschäftigung“ (Markel & Frone 1998, S. 285) und der Umstand, ob die Schule sich auf die

Arbeitsinteressen und -erfahrungen der Schüler*innen einlässt. Angesichts des verbreiteten Arbeitsinteresses galt es auch als „unrealistisch, die Beschäftigung von Schüler*innen der *High Schools* zu begrenzen“ (ebd.). Stattdessen sollten mehr Anstrengungen unternommen werden, die Stundenpläne der Schulen zu flexibilisieren und interessantere und vielfältigere Arbeitserfahrungen (*job enrichment*) zu ermöglichen, „um während der Adoleszenz die positiven Folgen der Beschäftigung zu steigern und die negativen zu verringern“ (ebd.). Ein anderer Autor betonte die Notwendigkeit, „Arbeits- und Schulerfahrungen stärker zu integrieren, so dass die Arbeitserfahrung als eine natürliche Ausweitung von Schule empfunden wird“ (Marsh 1991, S. 186).

Allerdings werden auch die US-Studien – trotz großer Datenfülle – den Bedeutungen, die Arbeit im Leben der Kinder erlangt, nur in beschränkter Weise gerecht. Das Grundproblem besteht darin, dass die Arbeit der Kinder von ihrem sozialen und historischen Kontext abstrahiert und fast ausschließlich auf die Sozialisation und Entwicklung der Kinder bezogen wird. Die darin enthaltene „orthodoxe Sichtweise der Kindheit führt zwangsläufig dazu, dass die Bedeutungen, die die Kinder selbst ihren Handlungen zumessen, oder die Kinder selbst als absichtsvolle soziale Akteure missachtet werden“ (Mizen, Bolton & Pole 1999, S. 426). Erst wenn die arbeitenden Kinder nicht mehr nur unter dem Gesichtspunkt betrachtet werden, was aus ihnen werden soll oder was ihnen fehlt, um kompetente Erwachsene zu sein, wird es möglich, den „Wert“ und die Bedeutungen der verschiedenen Arten von Arbeit für die Gesellschaft ebenso wie für die Kinder in ihren ganzen Komplexität zu erkennen.

Dieser Weg wird seit den 1990er Jahren von einigen europäischen Sozialwissenschaftler*innen favorisiert. Er geht teilweise einher mit der Problematisierung der bislang in nahezu allen Studien vorgenommenen Einschränkung der Kinderarbeit auf Erwerbs- oder Lohnarbeit. Im Folgenden sollen die Ergebnisse einer norwegischen Studie, sowie zweier britischen und einer nordirischen Untersuchung dargestellt und diskutiert werden, die in diesem Sinne neue Wege bei der Erforschung der Kinderarbeit in ihren Ländern beschreiten.[90]

90 Außer den im Folgenden diskutierten Studien sei auf eine britische Untersuchung hingewiesen, in der versucht wurde, die Wahrnehmungen 12- bis 16-jähriger Kinder mit verschiedenen Charakteristiken ihrer Arbeit in Beziehung zu setzen (vgl. McKechnie, Lindsay, Hobbs & Lavalette 1996).

1.5 Die Arbeit der Kinder neu sehen

In einem 1997 veröffentlichten Aufsatz beschreibt die norwegische Soziologin Anne Solberg, wie sie in dem Maße, in dem sie die Kinder als Akteure wahrnahm, einen „Blick“ auch für die verschiedenen Arten ihrer Arbeit bekam und ihre vielfältigen Bedeutungen für die Kinder zu verstehen begann. Im Rahmen einer qualitativ angelegten Gemeindestudie an der Nordküste ihres Landes hatte sie Mitte der 1970er Jahre Formen und Aspekte der Arbeit von Kindern „entdeckt“, die weit entfernt waren von der üblichen Wahrnehmung der Kinderarbeit als Ausbeutung und soziales Problem (vgl. Solberg 1997, S. 188 ff.; Solberg 2001).[91]

In diesen Gemeinden, die überwiegend vom Fischfang leben, stieß sie darauf, dass Kinder ab dem 8. oder 9. Lebensjahr spezifische Aufgaben wie das „Zungen-Herausschneiden“, „Garnelen-Schälen“ oder „Fisch-Ködern mit langen Leinen“ übernehmen. Die Arbeit wurden den Kindern nicht aus pädagogischen Gründen übertragen, damit sie „etwas Nützliches“ tun, sondern weil „alle Hände benötigt werden“ (a.a.O., S. 192) und die Arbeit zur Herstellung der Lebensmittel diente, die inner- und außerhalb der Gemeinde konsumiert wurden. Die Kinder wurden allerdings zur Arbeit nicht genötigt, sondern konnten selbst entscheiden, ob und wie lange sie arbeiten wollten. Arbeitszeiten und Arbeitsablauf lagen weitgehend in ihren eigenen Händen. Die Kinder lösten in der Regel am Nachmittag, wenn sie aus der Schule kamen, ihre Mütter ab. Die Entlohnung richtete sich nach der Menge der Produktion und unterschied sich nicht von vergleichbaren Arbeiten Erwachsener. Die erforderlichen Fähigkeiten erlernten die Kinder schrittweise während der Arbeit, am Anfang meist begleitet und unterstützt von ihren Müttern. Sobald die Kinder zehn bis zwölf Jahre alt waren, zogen sie es selbst vor, in Gruppen mit anderen gleichaltrigen Kindern die Arbeit zu machen.

Die Arbeiten waren teilweise unterschiedlich auf Jungen und Mädchen verteilt und wurden von ihnen auch in verschiedener Weise betrachtet. Die Arbeit des Fisch-Köderns wurde von beiden Geschlechtern ausgeübt. Garnelen-Schälen galt dagegen als „Frauenarbeit“, während das Zunge-Herausschneiden von Jungen übernommen wurde. Anne Solberg notierte auch einen Unterschied in der Art, in der Jungen und Mädchen über ihre Arbeit sprachen.

> Die Mädchen betonen den Wert, ‚etwas zu tun‘, und heben die Wichtigkeit der sozialen Beziehungen bei der Arbeit hervor. Auf der anderen Seite sprechen die Jungen, vor allem die älteren ‚Zungenschneider‘, mit Enthusiasmus über ihre Arbeit. Sie zeigen großen Stolz über ihre eigenen Arbeitsfähigkeiten und ihre Ausdauer und

91 Die methodischen Aspekte ihrer Entdeckungsreise werden ausführlich diskutiert in Solberg (1996).

> stellen den hohen finanziellen Ertrag als ‚Beweis‘ ihrer Fähigkeiten heraus (a.a.O., S. 194).

Für die „Zungenschneider“ spielte dabei eine wichtige Rolle, dass sie selbst im Besitz der Arbeitsgeräte waren und ihren „Lohn“ nicht einfach von einem Arbeitgeber erhielten, sondern ihre Produkte zuvor selbst verkaufen mussten. Mädchen, die als „Zungenschneiderinnen“ arbeiten wollten, hatten es nicht leicht, in diese Männerdomäne einzudringen.

Solberg wendet sich dagegen, die von ihr untersuchte Kinderarbeit nur als eine Sache der Vergangenheit zu betrachten, die mit fortschreitender Technisierung verschwinde. Bei der Untersuchung der Arbeitsaufgaben zeigte sich, dass „keine einfache und direkte Verbindung zwischen der technologischen Stufe und der Integration der Kinder“ (a.a.O., S. 198) bestand. Bei den von ihr untersuchten Arbeitsformen war die Technologie zwar einfach und die meisten Handarbeiten wie Schälen und Ködern hätten sich durch technische Neuerungen überflüssig machen lassen. Aber die Tatsache, dass solche Neuerungen nicht genutzt und die Arbeitsorganisation bis dato nicht „modernisiert“ wurde (z.B. Normierung der Arbeitszeiten), ist in ihren Augen nicht als Rückständigkeit, sondern als bewusste „strategische Anpassung“ an die verfügbaren Ressourcen und Entscheidung für eher selbstbestimmte Arbeitsformen zu verstehen. Daneben wurden durchaus technische Neuerungen beim Fischfang (z.B. größere Boote und komplexere Werkzeuge) eingesetzt, da sie die Arbeit erleichterten und den Ertrag steigerten.

Ihre Untersuchungen an der Nordküste Norwegens vermittelten Anne Solberg nach eigenem Bekunden einen „neuen Blick“ auf die vielfältigen Tätigkeiten von Kindern auch an anderen Orten und veranlassten sie, über das Verhältnis von Kindheit und Arbeit neu nachzudenken. In ihrem Wohnviertel in Oslo wurde sie auf zahlreiche Arbeitstätigkeiten von Kindern aufmerksam, die sie zuvor nicht bemerkt hatte (vgl. a.a.O., S. 200). Nun bemerkte sie viele Kinder, die Blumen, „Schneebällchen“, Zeitschriften oder Lotterielose verkauften, Werbezettel in Briefkästen steckten oder Zeitungen in den Häusern verteilten. In einem Laden nahm sie ein etwa 10-jähriges Mädchen wahr, das dem Ladenbesitzer assistierte.

> Ihr wurde gestattet, die Waren abzuwiegen, das Geld entgegenzunehmen und Wechselgeld herauszugeben. Es war offensichtlich, dass ihr dies Spaß machte und dass sie ernsthaft darauf bedacht war, richtig zu rechnen. Von Zeit zu Zeit nickte ihr der Ladenbesitzer diskret, aber zweifellos anerkennend zu. Ich hatte großes Vergnügen, ihnen zuzusehen. Der Ladenbesitzer zeigte eine bewundernswerte Geduld sie anzuleiten, ohne einzugreifen, und es schien eine sehr gute Erfahrung zu sein, auf diese realistische Weise als Verkäuferin tätig sein zu können (a.a.O., S. 201).

Bei weiteren Untersuchungen im städtischen Umfeld gelangte Solberg zu dem Schluss, dass die Arbeit von Kindern keineswegs nur in ländlichen und Fischer-Gemeinden einen wichtigen Teil der lokalen Ökonomie bildet.

> In allen Teilen Norwegens leisteten Kinder Beiträge in ihrer eigenen Nachbarschaft. Erledigungen machen war die am häufigsten berichtete Kategorie. Hausarbeit in anderer Leute Wohnungen, Babysitten, Gartenarbeiten und Schneeschippen bildeten ebenso einen Teil des Arbeitslebens der 11- bis 12-Jährigen. […] Ein signifikanter Teil der Kinder war mit dem Haus-zu-Haus-Verkauf von Lotterielosen und anderen Dingen beschäftigt (a.a.O., S. 203).

Viele Tätigkeiten brachten die Kinder auch im städtischen Umfeld oder in „modernen Beschäftigungen" mit den Arbeitsplätzen ihrer Eltern in Berührung oder wurden gemeinsam mit dem Vater oder der Mutter ausgeübt, so etwa beim Ladenverkauf, Saubermachen, Teppichauslegen, Botengängen oder verschiedenen Betreuungsarbeiten.

Am Ende ihrer Studien hatte Solberg die Überzeugung gewonnen, dass die von den Kindern in den Fischergemeinden ebenso wie im städtischen Umfeld ausgeübten Arbeiten keine exotischen Ausnahmen darstellten, sondern als Teil der „zeitgenössischen Kindheit" zu verstehen seien, das heißt, dass Kindheit auch in „modernen Gesellschaften" nicht notwendigerweise vom Arbeitsleben getrennt sein müsse. Die Arbeit von Kindern betrachtete sie gerade dann, wenn sie einen bedeutungsvollen Teil der lokalen oder Haushaltsökonomie bildete, als eine Form „tatsächlicher Partizipation" der Kinder am gesellschaftlichen Leben.

1.6 Arbeitende Kinder als Akteure

Auch die im Folgenden diskutierten britischen Untersuchungen und die nordirische Studie nahmen die Kinder als „verantwortliche Akteure" (Morrow) wahr und versuchten, die Arbeitsmotive und -erfahrungen der Kinder aus deren eigener Sicht zu verstehen und darzustellen. Auf diese Weise kam Virginia Morrow in ihrer bereits oben zitierten Untersuchung über elf- bis sechzehnjährige Kinder in zwei britischen Großstädten zu dem Ergebnis, „dass Kinder nicht so sehr des Konsumierens wegen arbeiten, sondern um sich das Gefühl zu verschaffen, verantwortlich und mehr ‚erwachsen' zu sein. Sie streben im materiellen Bereich nach Erwachsensein, wie sie das auch im emotional-sexuellen Bereich tun" (Morrow 2000, S. 156). Arbeit um des Geldes willen war nur eine der Formen der Arbeit, auf die sie dank ihres offenen Arbeitsbegriffs und ihres methodischen Ansatzes gestoßen war.

Von den Kindern, die mit ihrer Arbeit in erster Linie Geld verdienen wollten, gaben einige das Geld für Konsumgüter aus, anderen wollten es sparen, um in den Ferien verreisen zu können, um sich später mal einen Farbfernseher zu kaufen oder um sich Fische anzuschaffen. Andere Kinder betonten, die Arbeit vermittle ihnen Selbstvertrauen und Unabhängigkeit. Wiederum andere sahen in ihrer Arbeit die Möglichkeit, für die Zukunft nützliche Erfahrungen

zu machen. Einige Kinder begründeten ihre Arbeit damit, dass sie anderen helfen wollten. Ein Mädchen unterstützte mit einem Teil ihres Einkommens ein Kind in Ruanda. Die Kinder, die sich an der Hausarbeit beteiligten, taten dies vorwiegend, weil ihre Eltern „zur Arbeit“ waren oder weil sie von ihren Eltern dazu angehalten wurden. Einige Mädchen kritisierten, dass diese Arbeit vor allem von ihnen, nicht aber von ihren Brüdern erwartet wurde. Mitarbeit im Familienbetrieb wurde dagegen ohne Bewertung als Tatsache beschrieben und galt als selbstverständlich, weil es sich um das „eigene Geschäft“ oder den „eigenen Betrieb“ handele.

Ihr offener Arbeitsbegriff und ihr methodisches Vorgehen ermöglichte Morrow zu erkennen, dass die Arbeit der Kinder „ein breites Spektrum von unterschiedlichen Erfahrungen“ (a.a.O., S. 156) repräsentierte, die nicht auf einen Nenner zu bringen waren. In diesem Sinne warnte sie vor der vorschnellen Annahme, Kinder arbeiteten nur des Konsumierens wegen. Sie schlug stattdessen vor, mehr darauf zu achten, „welche Verantwortungen Kinder mit Arbeit übernehmen“, und auch nicht aus dem Auge zu verlieren, dass bei der Arbeit oft „reziproke Beziehungen zwischen Familienmitgliedern bestehen“ (ebd.).

Auch andere Ende der 1990er Jahre in Großbritannien durchgeführte Untersuchungen maßen den Selbsteinschätzungen der Kinder größere Bedeutung bei und nahmen sie ernster als in früheren Studien. Sie waren zwar weiterhin auf Erwerbsarbeit beschränkt, arbeiteten aber mit qualitativen Verfahren, die den Worten und Sichtweisen der Kinder größeren Raum ließen (vgl. Middleton et al. 1998; Leonard 1998; Leonard 1999; Save the Children 1998). Aus der Überlegung, dass trotz mehrerer Untersuchungen über Ausmaß und Typen der Arbeit von Kindern bis dato noch immer wenig bekannt sei, „was die Kinder über ihre Arbeit denken, wie wichtig sie für sie ist und welche Rolle sie in ihrem Leben spielt“ (Save the Children 1998, S. 59)[92] führte die Kinderhilfsorganisation *Save the Children* in fünf Regionen Großbritanniens halbstrukturierte Interviews mit 11- bis 16-jährigen Kindern durch.

Aus ihnen ergaben sich über ethnische und Geschlechterdifferenzen hinweg große Ähnlichkeiten in den Einstellungen zur Arbeit und den Motiven, die die Kinder veranlassten, eine bezahlte Arbeit auszuüben.

> Arbeit spielt eine Schlüsselrolle in ihren Leben. Das [mit der Arbeit erworbene] Geld ist ein Weg, um Unabhängigkeit zu gewinnen, ihnen zu ermöglichen, sozial mit ihren Freunden zu partizipieren, Kleidung, Essen und Freizeitutensilien zu kaufen. Viele der jungen Leute kommen aus Gegenden mit niedrigem Einkommen und einige Kinder haben direkt und indirekt zum Haushaltseinkommen beigetragen.

92 Auch Leonard (1998, S. 91) merkte kritisch an, dass „während des größten Teils des 20. Jahrhunderts die Sichtweisen der Kinder verschwiegen und ihr Beitrag zur Ökonomie unsichtbar gemacht worden ist. Der Irrtum dieser Position wird zunehmend in Frage gestellt, aber es bleibt der Fall, dass viel mehr, vor allem qualitative Forschung zur Kinderarbeit dringend erforderlich ist“.

Das heißt, entweder sie übergaben einen Teil ihres Verdienstes ihren Eltern oder sie kauften wichtige Sachen für sich selbst oder für die Schule. Viele junge Leute haben ihren Verdienst gespart. Für die Mehrheit bedeutete die Arbeit mehr als nur Geld zu haben. Sie war ein Weg, neue Leute zu treffen, mit ihren Freunden zusammen zu sein und von zu Hause weg zu kommen. In einigen Fällen war sie ein Schlüssel, um die Langeweile zu lindern. Für andere war sie ein Weg, Erfahrung und Selbstvertrauen zu gewinnen (a.a.O., S. 79).

In einigen Fällen beklagten die Kinder auch, nicht fair behandelt zu werden, insbesondere im Vergleich zu den erwachsenen Arbeitskolleg*innen. Einige wenige kritisierten auch, dass sie für zusätzliche Arbeit nicht fair bezahlt wurden und gefährlichen oder unangenehmen Situationen ausgesetzt waren. Die meisten hielten es für notwendig, dass Kinder besser vor gefährlicher Arbeit geschützt werden, fanden aber die bestehenden Regelungen unangemessen; insbesondere kritisierten sie das pauschale Verbot, abends und an Sonntagen nicht arbeiten zu dürfen. Schließlich wünschten sie sich bessere Regelungen und Informationen über ihre Arbeitsrechte, vor allem ein offizielles Beschwerderecht (ebd.).

In einer in der nordirischen Hauptstadt Belfast von Madeleine Leonard (1999) durchgeführten Pilotstudie mit 13- bis 15-jährigen Schülerinnen und Schülern wurden quantitative mit qualitativen Erhebungsverfahren kombiniert in der Absicht, der Komplexität der Arbeitserfahrungen und -biografien der Kinder möglichst nahe zu kommen. Über Gruppendiskussion, teilstrukturierte Interviews und Fallstudien wurde versucht, „die vielen verschiedenen Kontexte, in denen Kinder arbeiten, und ihre variierenden sozialen und ökonomischen Lebensumstände zu erkunden“ und die Alltagsrealität der arbeitenden Kinder aus ihrer eigenen Sicht darzustellen (a.a.O., S. 33).

Dabei kam eine große Diskrepanz zwischen den Arbeitswünschen und -einschätzungen der Kinder und den zu ihrem Schutz gedachten gesetzlichen Regelungen zum Vorschein. Die Kinder zeigten sich in ihrer großen Mehrheit davon überzeugt, dass sie entgegen den bestehenden gesetzlichen Restriktionen ein legitimes Recht haben zu arbeiten (a.a.O., S. 56). Da der Untersuchungsbericht die Kinder ausführlich zu Wort kommen lässt, sollen hier einige ihrer Kommentare zitiert werden:

„Es sollte eine größere Auswahl von Jobs für junge Leute geben. Junge Leute sind heute reifer und ich denke, wir sollten mehr Chancen für eine Beschäftigung erhalten.“ – „Junge Leute sollten das Recht haben, zu jeder Stunde zu arbeiten, wenn sie wollen. Es ist, als würden sie von Erwachsenen kontrolliert. Sie sind fast sechzehn und dürfen nur eine begrenzte Stundenzahl arbeiten. Ich halte davon nichts. Ich arbeite, wann immer ich will.“ – „Junge Leute haben das Recht, auf ihren eigenen zwei Füßen zu stehen, ohne dass sich die Regierung einmischt. Sie haben ein Recht, für ihre Unabhängigkeit zu arbeiten.“ – „Ich denke, dass für Leute in unserem Alter eine große Palette von Jobs verfügbar sein sollte, weil nicht jeder babysitten will. Wir sollten die Möglichkeit haben, mehr Jobs auszuprobieren und auszuüben, bei denen wir Erfahrungen sammeln können.“ – „Ich denke, jeder hat das Recht, mit

Jobs Geld zu verdienen, die einem Spaß machen, die nicht mit der Schule ins Gehege kommen und wo wir fair bezahlt werden" (zit. a.a.O., S. 57 f.).

Die Kinder, die ein Recht zu arbeiten für sich beanspruchten, waren keineswegs unkritisch gegenüber den Bedingungen, unter denen sie ihre Jobs oft ausübten. Sie machten sogar konkrete Vorschläge, wie ihre Arbeitsumstände zu verbessern seien:

„Es sollte Lohnstreifen mit detaillierten Angaben, vertragliche Vereinbarungen über Arbeitszeit und Bezahlung geben und das würde die Arbeitgeber daran hindern, junge unerfahrene Leute auszunutzen. Die Arbeitsbedingungen sollten den üblichen Standards entsprechen und die Schule sollte klar die Schüler über ihre Arbeits- und Beschäftigungsrechte informieren." – „Junge Leute sollten als Gleiche behandelt werden und dieselben Rechte und Arbeitsbedingungen haben wie jedermann. Es sollte einen Mindestlohn und ein sauberes Beschwerderecht geben. Die Leute sollten uns nicht diskriminieren, weil wir jung sind." – „Kinder sollten nicht über einen Kamm geschoren werden. Manche Kinder sind fähig, einen Job auszuüben, und manche nicht. Altersdiskriminierung wird sehr ernst genommen, wenn es um ältere Leute geht. Wenn junge Leute sich über ihre Löhne beschweren, werden sie nicht ernst genommen. Ich finde es sehr unfair, dass manche, die dieselbe Zeitlang arbeiten und dieselben Anstrengungen in den Job einbringen, doppelt so viel bezahlt kriegen, nur weil sie älter sind." – „Erwachsene scheinen Rechte zu haben, wenn sie arbeiten, junge Leute aber nicht. Das sollte geändert werden, so dass es gleiche Rechte für alle Arbeiter gibt und jungen Arbeitern ein Mindestlohn garantiert wird." (zit. a.a.O., S. 63 f.).

Leonard zog aus ihrer Studie den Schluss, dass gesetzliche Regelungen und Maßnahmen zum Schutz der arbeitenden Kinder nur dann Sinn ergeben, wenn sie unter Beteiligung der betroffenen Kinder und Jugendlichen zustande kommen und deren Ansichten und Vorschläge berücksichtigen. Die Gewerkschaften forderte sie auf, anzuerkennen, dass viele Kinder unter 16 Jahren arbeiten, und ihre Interessen zu vertreten, indem sie z.B. einen Mindestlohn für arbeitende Kinder erstreiten.[93] Von den Schulen erwartete sie, dass sie die realen Arbeitserfahrungen der Kinder im Unterricht aufgreifen, die Kinder über ihre Rechte informieren und sie dabei unterstützen, die bei der Arbeit erworbenen Fähigkeiten zu reflektieren (a.a.O., S. 68 f.).

93 Der britische *Trades Union Congress* (TUC) kam in einer eigenen Studie über die Arbeit von Schulkindern zu dem bemerkenswerten Schluss: „Schulkinder sollten die Möglichkeit haben zu arbeiten, wenn sie dies wünschen. Aber Arbeit muss klar gesetzlich geregelt sein und effektiv dazu beitragen, Schulkinder vor Schäden für ihre Gesundheit und Bildung und vor Ausbeutung durch skrupellose Bosse zu schützen" (TUC 1997, S.15).

1.7 Kinderarbeit und Perspektiven von Kindheit in Europa

In den hochindustrialisierten Gesellschaften Europas schien die Arbeit von Kindern spätestens mit dem wachsenden wirtschaftlichen Wohlstand nach dem 2. Weltkrieg verschwunden zu sein. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, wurde selbst in den Sozialwissenschaften nicht einmal nach ihr gefragt. Namentlich die Kindheits- und Jugendforschung ging jahrzehntelang wie selbstverständlich davon aus, dass sich das bürgerliche Kindheitsmuster, das sich durch die Abwesenheit von Arbeit im Kinderleben auszeichnet, in der Gesellschaft verallgemeinert habe. Die zeitgenössische Kindheit wurde im Wesentlichen als Familien-, Schul- und Freizeitkindheit verstanden. Michael-Sebastian Honig konstatiert in seinem *Entwurf einer Theorie der Kindheit*:

> Im 20. Jahrhundert ist der reformpädagogische Gedanke der Kindgerechtheit in den westlichen Industriegesellschaften zur normativen, die Schulpflicht und das Verbot der Kinderarbeit zur institutionellen Grundlage des Sozialstatus Kind geworden. In diesem Sinne ist im ‚Jahrhundert des Kindes' (Ellen Key) die pädagogische Konzeption der Kindheit als einer Lebensphase des Lernens und Spielens institutionell verwirklicht worden (Honig 1999, S. 119).

Sofern die Kindheit als „gefährdet" gesehen oder gar ihr Ende beschworen wurde, stand nicht die Rückkehr der Kinderarbeit vor Augen, sondern die Verwandlung der Kinder in Waren- und Medien-Konsumenten (vgl. Rensburg 1983). Die seit den 1990er Jahren in europäischen Ländern durchgeführten Studien, die sich für die Arbeit von Kindern interessieren, vermitteln – wie oben gezeigt – ein anderes Bild. Sie zeigen, dass die Arbeit etwa ab dem 12. Lebensjahr einen selbstverständlichen Platz im Leben vieler Kinder einnimmt. Was dies für die Kinder und die Verlaufsformen der Kindheit bedeutet, ist auch unter diesen Forscher*innen umstritten. Einige sehen in der Arbeit eher eine Gefahr für die Kinder und das „Kindheitsprojekt der Moderne". Sie haben im Wesentlichen die Kinderarbeit als Erwerbsarbeit im Blick und deuten sie als eine besonders perfide Form der Instrumentalisierung, des Missbrauchs und der Ausbeutung der Kinder im Rahmen des kapitalistischen Wirtschaftssystems (so Lavalette 1994; Meillassoux 2000). Andere sehen in der Arbeit der Kinder eher ein Indiz dafür, dass Kinder auf dem Wege sind, einen neuen, gleichberechtigten und einflussreicheren Platz in der Gesellschaft einzunehmen. Sie sehen diesen Prozess, ohne Probleme der fortgesetzten Unterordnung und Ausbeutung von Kindern auszuschließen, gefördert durch grundlegende Veränderungen in der gesellschaftlichen Organisation der Produktions- und Reproduktionsprozesse (so Solberg 1996: Morrow 1994; James, Jenks & Prout 1998; Wintersberger 2000; Hengst 2000; Kirchhöfer 2000).

Bei allen Unterschieden in der Konzeptualisierung der Arbeit von Kindern, die sich in der sozialwissenschaftlichen Literatur finden lassen[94], besteht allerdings Übereinstimmung darin, dass die heutige Arbeit von Kindern in den Gesellschaften Europas sich nicht mehr dem Muster der Kinderarbeit fügt, das in der Frühzeit des Kapitalismus gang und gäbe war. Kinder sind nicht mehr als Teil der „industriellen Reservearmee" (Marx) zu begreifen, ihre Arbeit ist überwiegend nicht mehr „aus der Not geboren" und ist nicht länger unabdingbare Voraussetzung für die Existenzsicherung. Wenn Kinder heute einer Arbeit nachgehen, beruht dies weitgehend auf ihrer eigenen Entscheidung, und sie sind in der Regel nicht gezwungen, unter Bedingungen zu arbeiten, die ihren eigenen Vorstellungen und Interessen widersprechen.

Die wachsende Zahl von Kindern, die arbeiten oder arbeiten wollen, ist ein Indiz dafür, „dass sich in den höchstentwickelten westlichen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften eine Rückwendung zu vermehrter Subjektivität und Produktivität von Kindern abzuzeichnen beginnt" (Wintersberger 2000, S. 171). Es sind zunehmend die Kinder selbst, die in die Arbeitswelt der Erwachsenen drängen und hier eine aktive Rolle spielen wollen, sei es um „eigenes Geld" zu verdienen, über das sie selbst verfügen können, sei es um in der „Welt der Erwachsenen" eher Anerkennung zu finden und mitreden zu können. Kinder ziehen gleichsam die „ökonomische" Konsequenz aus ihrer in den letzten Jahrzehnten gewachsenen sozio-kulturellen Mündigkeit und beanspruchen einen neuen Subjektstatus, der sich nicht auf den marginalisierten und folgenlosen Bereich der Kindheit nach überkommenem bürgerlichen Muster beschränkt.

An der erneuten Ausbreitung der Arbeit von Kindern lässt sich ablesen, dass die in den kapitalistischen Industriegesellschaften nach und nach erfolgte Trennung von Arbeit und Schule, Lernen und Arbeiten, Kindsein und Erwachsensein wieder in Frage steht. Die Schule als der zentrale Bereich der Institutionalisierung der modernen Kindheit wird in ihrer heutigen Form von den Kindern meist als unbefriedigend und weltfremd empfunden. Als Beleg sei auf eine dänische Studie verwiesen, in die 1.200 Schulkinder der 7. bis 9. Klasse einbezogen waren:

> Über 40 Prozent der Schüler*innen äußern die Meinung, dass ihnen in der Schule nicht erlaubt werde, von ihrer Imagination Gebrauch zu machen, und die gleiche Anzahl sagt, dass die Schule keinerlei Herausforderung für sie bedeute. Ein Viertel betont, dass die Schule wenig vom realen Leben handelt, und dass die Dinge, die sie gerne tun, in der Schule nichts zählen. Fast die Hälfte sagt, dass ihre Interessen nur schwer in der Schule zu befriedigen seien. Mehr als die Hälfte wünscht sich die Gelegenheit, mehr mit ihren Händen zu arbeiten (*Dagens Nyheter* v. 15. Juni 1997, zit. n. Boyden, Ling & Myers 1998, S. 142; vgl. auch Frederiksen 1999).

94 Zur Diskussion im deutschsprachigen Raum vgl. Hengst (1998); Hengst & Zeiher (2000) und Kapitel [III]2.

Auch in Deutschland wird schon seit den 1980er Jahren in manchen Studien darauf aufmerksam gemacht, dass Kinder die Schule als lebens- und weltfremd empfinden. Beispielsweise gelangte eine qualitative Studie über „Träume, Hoffnungen und Alltag 13- bis 15-Jähriger" Mitte der 1980er Jahre zu dem Fazit,

> dass Schule inhaltlich als sinnlos erfahren wird. Sie enthält in der Deutung der Jugendlichen keine Bezüge zur aktuellen Lebenspraxis und bereitet auch inhaltlich nicht auf das spätere (Berufs-)Leben vor. Die ‚Sinnlosigkeit' von Schule zeigt sich bei den Jugendlichen in ihrer Deutung als Pflichtübung; man muss zur Schule gehen […], ohne recht zu wissen, wozu man die Kenntnisse gebrauchen könnte, die man mühsam erwirbt (Sander & Vollbrecht 1985, S. 223).

Auch eine Studie des Deutschen Jugendinstituts über das informelle Lernen in der Freizeit zeigt, dass die Kinder der Schule in ihrem täglichen Leben relativ geringe Bedeutung beimessen und dass sie „ernsthaftere, zielorientierte Aktivitäten" anstreben, bei denen nicht das Lernen das Eigentliche ist, sondern „Spaß und produktives Handeln". „Wie unsere Untersuchung zeigt, geht es vor allem darum, bei der Tätigkeit selbst Spaß zu haben. ‚Spaß' macht es aber auch, für die Auswahl und Durchführung von Tätigkeiten selbst verantwortlich zu sein oder durch Arbeitsaktivitäten den Kindstatus hinter sich zu lassen" (Lipski 2001, S. 105).

Doch haben Kinder in Gesellschaften, in denen immer mehr Menschen damit zu kämpfen haben, dass sie im Erwerbsleben überflüssig sind, hierzu überhaupt eine Chance? Wenn wir Kinder, wie dies oft noch geschieht, nur als potentielle Arbeitskräfte im bestehenden kapitalistischen System der Erwerbsarbeit betrachten und die Schulen nur als Anstalten zur Vorbereitung auf eine geregelte Lohnarbeit, ist es überflüssig, eine solche Frage überhaupt zu stellen. Zu offenkundig ist es, dass immer weniger Kinder in Zukunft mit einer solchen Lebensperspektive rechnen können. Wenn wir Kinder dagegen als soziale und politische Subjekte verstehen, die bereits in ihrer Gegenwart lebenswichtige und produktive Aufgaben übernehmen und die Gesellschaft mitgestalten, dann stellt sich die Frage in einem anderen Licht dar. Dann werden sehr wohl erweiterte Möglichkeiten für Kinder erkennbar, eine für die Gesellschaft wichtige und für die Kinder befriedigende Rolle zu spielen.

Dem Arbeitswunsch und einer aktiven Rolle der Kinder kommen Umstrukturierungen in den „postindustriellen" Gesellschaften bis zu einem gewissen Grad entgegen, die mitunter als „Entgrenzung der menschlichen Arbeit" (Voß 1998) bezeichnet werden. Diese Entgrenzungen lassen sich im Bereich der Arbeitsorganisation, der Lebensführung und im Verhältnis der verschiedenen Arbeitsformen beobachten.

Im Bereich der Arbeitsorganisation bewirkt das zunehmende Gewicht immaterieller Faktoren, dass sich die Bindung der Arbeit an spezifische zeitliche und räumliche Strukturen auflöst und neue „Arbeitsrollen" entstehen. Die Ar-

beit ist nicht mehr – wie in der Fließbandproduktion – auf detailliert festgelegte Abläufe und Ziele ausgerichtet, sondern findet in einem relativ unstrukturierten Handlungsrahmen statt, der von den Arbeitenden eigenverantwortliche Strukturierungsleistungen erfordert. Damit gewinnen anstelle beruflicher Arbeitsqualifikationen subjektzentrierte Kompetenzen an Bedeutung, die weder auf einen bestimmten „Beruf" ausgerichtet sind, noch einmalig vor dem Eintritt in die Arbeitswelt erlernt werden müssen oder können (vgl. Erpenbeck & Sauer 2001).

Die Entgrenzung der Lebensführung zeigt sich darin, dass die bisher selbstverständlichen Trennungen von Arbeits- und Freizeit, von Erwerbsarbeit und Privatleben sich auflösen und es im Alltag zu neuen Vermischungen der bisher geschiedenen Bereiche kommt. Die Entgrenzung der Arbeitsformen macht sich darin bemerkbar, dass sich die Grenzen zwischen „abhängiger" und „selbstständiger" Arbeit verwischen und vielfältige Übergänge zwischen tauschwertorientierter Erwerbsarbeit und den verschiedenen Formen gebrauchswert- und gemeinwesenorientierter Arbeit entstehen. Letztere Formen der Arbeit erfahren eine Aufwertung und werden von vielen Menschen selbst neu erfahren und bewertet.

Solange diese Prozesse im Rahmen der kapitalistischen Produktionsweise verbleiben, bieten sie keineswegs eine Gewähr dafür, dass die „Eigner des Arbeitsvermögens" (Voß) ihre Arbeit und ihr Leben nunmehr selbst bestimmen und zu ihren Gunsten nutzen können. Sie stehen vielmehr in der Gefahr, die Verfügbarkeit der „Arbeitskräfte" für weiterhin fremdbestimmte Zwecke lediglich zu erhöhen und „einen wesentlich umfassenderen betrieblichen Zugriff auf die Potentiale von Menschen und deren Nutzung für ökonomische Zwecke" (Voß 1998, S. 479) zur Folge zu haben. Aber sie tendieren auch dazu, hierarchische Strukturen und Unterordnungen in Frage zu stellen und die Subjekte zu stärken.

In ihren Wirkungen auf Kinder und deren Möglichkeiten, an der bisher den Erwachsenen vorbehaltenen Arbeit teilzuhaben, sind diese Prozesse noch nicht überschaubar. Mit Dieter Kirchhöfer (2000, S. 221) lässt sich zumindest vermuten, dass

- die Separierung der Arbeitswelt der Erwachsenen sich auflöst und sich die Erwachsenenwelt zeitlich und räumlich den Lebensräumen der Kinder öffnet oder nähert;
- die berufliche Qualifikation sich als Trennungsindikator von Kindheit und Erwachsensein zunehmend entwertet, sich auch als lebensbegleitendes Entwicklungsziel aufhebt und in einer separierten berufsvorbereitenden Phase fragwürdig wird;
- die bisher gesonderten Bereiche des Arbeitens, Lernens, Bildens und deren Zuordnung zu einzelnen Lebensphasen sich überlagern und in einem lebenslangen, lebensweiten und lebensnahen Lernen verschmelzen.

Ob die Neustrukturierung, Neubewertung und Neuverteilung von Arbeit in der Gesellschaft tatsächlich so weit gehen, „dass Arbeitstätigkeiten zunehmend kindgemäßer oder die kindlichen Tätigkeiten arbeitsförmiger werden“ (a.a.O., S. 222), sei dahingestellt. Aber es lässt sich zumindest nicht übersehen, dass sich „die Grenzen zwischen Kindheit und Erwachsensein verwischen und entdifferenzieren“ (Jostock 1999, S. 88). Die Lebens- und Erfahrungsräume der Kinder sind nicht mehr durchgehend abgegrenzt von den Lebens- und Erfahrungsräumen der Erwachsenen, sondern vermischen sich. Auf die Kinder gemünzte pädagogische Institutionen haben ihren Monopolanspruch auf die Prägung, Gestaltung und Lebensplanung der Kinder längst verloren und stehen in – oft hilfloser – Konkurrenz mit den Erfahrungswelten der Medien, des Konsums und eben zunehmend auch der Arbeit. Nicht von ungefähr wird Kindern heute ein „Recht auf Partizipation“ zugebilligt und es werden unzählige Modelle entworfen und erprobt, die den Kindern das Gefühl geben sollen, dass sie „mitreden“ und „mitgestalten“ können. Die vom Leben der Erwachsenen abgeschottete und „fürsorglich belagerte“ Kinderwelt, die bisher in den westlichen Gesellschaften als Muster für eine „glückliche Kindheit“ diente, scheint der Vergangenheit anzugehören.

Gerade die Arbeit der Kinder ist zu Beginn des 21. Jahrhunderts „wie kaum ein anderes Thema geeignet, für die veränderte Relation von Kindheit und Erwachsensein zu sensibilisieren“ (Hengst 2000, S. 73), und es stellt sich die Frage, welchen Platz Kinder in der künftigen gesellschaftlichen und generationalen Arbeitsteilung einnehmen werden. Gewiss ist nicht damit zu rechnen, dass sich quasi automatisch ein gesellschaftlicher Zustand herstellt, in dem Kinder als selbstständige und gegenüber den Erwachsenen gleichberechtigte Gestalter*innen ihres gegenwärtigen und künftigen Lebens agieren können und Anerkennung finden. Um dies zu erreichen und zu sichern, wird es erforderlich sein, dass weder das Leben der Kinder, noch das der Erwachsenen auf die unter dem Diktat kapitalistischer Verwertungsinteressen stehende Erwerbsarbeit fixiert bleibt und von ihr dominiert wird. Ein möglicher Weg könnte darin bestehen, “Erwerbsarbeits-, Bildungs-, Subsistenz-, Hausarbeits- und Bürgergesellschaft“ miteinander zu verschränken (Böhnisch & Schröer 2001, S. 190) und die Bildungsinstitutionen in „soziale und ökonomische Netzwerke neuer Arbeit“ (a.a.O., S. 191) zu integrieren. Dies kann nicht allein den arbeitenden und Arbeit suchenden Kindern und Jugendlichen aufgebürdet werden, sondern bleibt eine Aufgabe Aller, denen das Leben der nachwachsenden Generationen ebenso lieb ist wie das eigene.

2. Arbeitende Kinder in Deutschland. Empirische Befunde und theoretische Konzepte

Im letzten Jahrzehnt des vergangenen Jahrhunderts ist auch in Deutschland die Kinderarbeit wieder entdeckt und zu einem kontrovers diskutierten Thema geworden.

Wenn in den deutschen Medien von Kinderarbeit die Rede war, geschah dies meist im Gestus von Empörung. Es wurde beklagt, dass bestehende Gesetze verletzt und Kinder am Schulbesuch gehindert oder gar Erwachsenen die Arbeitsplätze weggenommen werden. Der damalige Präsident des Deutschen Kinderhilfswerks, Thomas Krüger, wurde Ende der 1990er Jahre in der Boulevardpresse unwidersprochen mit den Worten zitiert: „Durch die Schülerjobs gehen 90 000 Arbeitsplätze verloren“ (*BZ* vom 28.10.1997). Der damalige Geschäftsführer des Deutschen Kinderschutzbundes, Heinz Hilgers, forderte unter Hinweis auf „rund 700.000 schulpflichtige Kinder“, die derzeit bundesweit regelmäßig vor und nach dem Unterricht arbeiten, verstärkte Kontrollen der Gewerbeaufsichtsämter, um dem vermuteten hohen Anteil „verbotener Kinderarbeit“ Einhalt zu gebieten (*Süddeutsche Zeitung* vom 19.02.2001). Unter dem Titel „Die Kohle muss stimmen“ hieß es im Wochenmagazin *FOCUS* (Nr.42/1999): „Der Philologenverband schlägt Alarm: Jeder dritte Pennäler in Bayern jobbt nebenher und hat weniger Zeit für die Schule.“ In der Wochenzeitung *Die Zeit* (Nr. 24 vom 7. 6. 2001) wurde unter dem Titel „Nebenjob Schule“ vermeldet: „Lehrer beklagen die steigende Zahl berufstätiger Schüler. Vor allem bei den Schwächeren leidet die Leistung.“ Viele ähnlich lautende Berichte und Kommentare aus dieser Zeit ließen sich anfügen.

Der gemeinsame Nenner solcher Alarmrufe schien weniger die Sorge darüber zu sein, dass die Kinder mit ihren Rechten zu kurz kommen, sondern dass sie nicht mehr in ausreichendem Maße ihren (Schul-)Pflichten nachkommen. Was die Kinder selbst veranlassen und bewegen könnte, in der vermutet großen Zahl zu jobben und was sie über ihre Arbeit denken, war weder den professionellen Kinderschützer*innen ein Statement, noch den Medien eine Schlagzeile wert. Es sei denn, es wurde den „jobbenden Schülern“ unterstellt, sie hätten nur „die Kohle“ im Sinn und seien dem hemmungslosen Konsum verfallen.

Auch Sozialwissenschaftler konstatierten in den 1990er Jahren, dass „Kinderarbeit ein Massenphänomen“ (Wienold 1997) sei und „zur gesellschaftlichen Normalität in Deutschland gehört“ (Ingenhorst 2000, S.133). Allerdings hatte die wissenschaftliche Debatte über Ausmaß, Erscheinungsformen, Gründe und Folgen der Arbeit von Kindern in Deutschland erst begonnen. In der Zeit von 1989 bis 2000 waren in einigen Bundesländern Untersuchungen zur Erwerbstätigkeit schulpflichtiger Kinder durchgeführt worden. Sie hatten

begrenzte Zielsetzungen und reflektierten kaum gesellschaftliche Zusammenhänge. Erst seit der Jahrtausendwende wird über begriffliche, theoretische, methodologische und gesellschaftspolitische Aspekte und Voraussetzungen der Forschung zur Arbeit von Kindern nachgedacht und gefragt, ob sich in ihren heutigen Formen möglicherweise eine neue generationale Arbeitsteilung abzeichnet.[95]

In diesem Kapitel werde ich die bislang letzte der in Deutschland durchgeführten Untersuchungen referieren und einige methodische und theoretische Probleme diskutieren, die in der Studie sichtbar werden. In einem Einschub kommentiere ich den „Bericht über Kinderarbeit in Deutschland“, den die Bundesregierung im Juni 2000 vorgelegt hat. Um mögliche Perspektiven weiterer Forschung aufzuzeigen, werde ich anschließend verschiedene theoretische Konzepte zur Arbeit von Kindern kritisch rekonstruieren, die in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum publiziert worden sind. Ich werde auf die meist unausgesprochenen Implikationen dieser Konzepte aufmerksam machen und versuchen, ein Konzept zu formulieren, das mir am ehesten geeignet erscheint, um die gegenwärtigen Entwicklungstendenzen und gesellschaftlichen Bedeutungen der Arbeit von Kindern in postindustriellen kapitalistischen Gesellschaften des globalen Nordens zu begreifen und untersuchen.

2.1 Empirische Forschung zur Kinderarbeit in Deutschland

Die seit 1989 in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen (1991), Hessen (1994), Berlin (1994), Brandenburg (1994) und Thüringen (1996) durchgeführten Befragungen waren primär von dem Interesse geleitet, das Ausmaß „verbotener Kinderarbeit“ festzustellen und der „Politik“ dabei behilflich zu sein, das „Problem Kinderarbeit“ wieder mit adäquaten Maßnahmen in den Griff zu bekommen[96]. Der gleichen Zielsetzung folgt die bisher letzte in Thüringen realisierte Studie (Thüringen 2000), auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

95 Einen wichtigen Beitrag bildete der von Heinz Hengst und Helga Zeiher herausgegebene Sammelband *Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen* (2000), der auf den Beiträgen einer Tagung der Sektion „Soziologie der Kindheit“ in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie basierte.

96 Die Ergebnisse dieser Studien werden ausführlich dargestellt in Ingenhorst & Wienold (1992); Ingenhorst (1998); (2000); Liebel (1998b).

2.1.1 Kinderarbeit in Thüringen

In den Monaten Februar bis Mai 1999 wurden 2 477 Schülerinnen und Schüler der 7. bis 9. Klasse an 24 Regelschulen (= Haupt- und Realschulen) und 24 Gymnasien befragt. Im Zeitraum der Befragung gingen 931 Schülerinnen und Schüler (= 37,6%) nach eigenen Angaben einer bezahlten Beschäftigung nach. Der Zeitpunkt der ersten Arbeit lag bei zwei Dritteln (64,4 %) der Kinder zwischen dem 12. und 14. Lebensjahr, bei Regelschülern etwas später als bei Gymnasiasten. Jungen sind deutlich häufiger regelmäßig erwerbstätig als Mädchen, Regelschüler häufiger als Gymnasiasten. Die Auswertung der Befragungsdaten konzentriert sich auf die Altersgruppe der 13- bis 15-Jährigen.

Die Anteile derer, die nur in den Ferien und jener, die sowohl in den Ferien als auch während der Schulzeit arbeiteten, war etwa gleich groß (49,5% zu 48,6%). 60 Prozent der Schüler gaben an, während der Ferien nur ab und zu tätig zu sein. Der zeitliche Umfang der Arbeiten bei Schülern, die außerhalb der Ferien arbeiten, lag bei etwa 40 Prozent bei bis zu drei Stunden pro Woche und bei fast einem Viertel bei vier bis sechs Stunden pro Woche. Knapp 10 Prozent der Jungen, aber nur vier Prozent der Mädchen gaben an, 20 Stunden pro Woche zu arbeiten. Zwischen Schülern von Regelschule und Gymnasien waren keine Unterschiede erkennbar.

Rund 30 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler gaben an, im elterlichen Betrieb zu arbeiten, rund 16 Prozent in einem fremden Haushalt. 54 Prozent arbeiteten an nicht weiter konkretisierten anderen Arbeitsorten. Etwa ein Drittel der Befragten war zuletzt oder hauptsächlich in Betrieben bis zu fünf Beschäftigten tätig, etwas mehr als Hälfte in Betrieben bis zu zehn Beschäftigten. Mädchen waren häufiger in kleineren Betriebseinheiten beschäftigt als Jungen. Die Ergebnisse wurden in der Studie damit erklärt, dass die Betriebsgrößenstruktur der Thüringer Unternehmen durch eine starke Dominanz von Klein- und Mittelbetrieben geprägt ist.

Die am häufigsten ausgeübte Erwerbstätigkeit bestand im Austragen von Zeitungen und Prospekten (34,7%). Fast in der gleichen Häufigkeit wurden „leichte Hilfsarbeiten“ angegeben (31,9%), die in der Auswertung allerdings nicht näher beschrieben wurden. In der Reihenfolge der Häufigkeit folgten Babysitten (16,2%), handwerkliche Arbeiten (13,9%), Tätigkeiten im Handel/Markt/Verkauf (12,4%), Arbeiten in der Landwirtschaft (12,0%), Bauarbeiten (9,3%), Büro/Computer (8,8%), Gastronomie/Service (7,6%) und Gebäudereinigung (4,7%). Auf die nicht näher beschriebenen Restkategorie „sonstiger Arbeiten“ verteilten sich weitere 16,3 Prozent.

In der Landwirtschaft, am Bau und im Handwerk arbeiteten Jungen häufiger als Mädchen. Dagegen fanden sich bei Babysitten, beim Verkauf und bei gastronomischen Arbeiten mehr Mädchen als Jungen. Tätigkeiten im Büro wurden häufiger von Gymnasiast*innen, handwerkliche Arbeiten häufiger von Regelschüler*innen ausgeübt. Schüler, die Zeitungen und Prospekte austrugen

und die Kleinkinder betreuten, waren jünger als jene Schüler*innen, die im Handel, am Bau oder im Handwerk tätig waren. Das Durchschnittsalter der Schüler*innen, die Bauarbeiten oder handwerkliche Arbeiten ausführten, war mit 14,4 bzw. 14,5 Jahren am höchsten. Das geringste Durchschnittsalter besaßen jene Schüler, die im gastronomischen Bereich tätig waren, mit 13,9 Jahren.

Jungen verdienten im Durchschnitt 9,41 DM, Mädchen dagegen nur 8,72 DM pro Stunde. Für Schüler*innen im Alter von 15 Jahren und darüber wurden mittlere Stundenverdienste von 9,44 DM errechnet, während jüngere Schüler durchschnittlich 8,75 DM erhielten. Schüler*innen von Gymnasien erzielten meist einen höheren Betrag als Schüler*innen von Regelschulen.

Nur 23 Prozent gaben an, einen Vertrag über ihre Tätigkeit abgeschlossen zu haben, Jungen häufiger als Mädchen und Gymnasiast*innen häufiger als Regelschüler*innen. 13-Jährige hatten in 16 Prozent aller Fälle eine vertragliche Vereinbarung, 14-Jährige in 22 Prozent, 15-Jährige in 27 Prozent. Von den Schüler*innen, die Zeitungen oder Prospekte austrugen, berichteten 40 Prozent von einer vertraglichen Vereinbarung, im gastronomischen Bereich waren es dagegen nur 10 Prozent. An ihren Job waren die meisten Kinder (80%) durch Vermittlung ihrer Eltern, den Freundeskreis oder persönliche Beziehungen gelangt. Die direkte Bewerbung über den Arbeitsmarkt war nur in fünf bis acht Prozent der Fälle relevant bzw. erfolgreich. Das Arbeitsamt besaß für die Vermittlung von Schülerarbeit keine nennenswerte Bedeutung.

Anhand einer vorgegebenen Skala zur Schwere der Arbeit wurden die übernommenen Arbeiten von der überwiegenden Mehrheit (82%) der arbeitenden Schüler*innen als leicht eingeschätzt. 17 Prozent waren der Meinung, dass ihre Arbeit körperlich schwer, und knapp zwei Prozent gaben an, dass ihre Arbeit gefährlich gewesen sei. In der Studie wurde vermutet, dass Jungen dazu neigen, die gleiche Arbeit als schwerer einzustufen als Mädchen. Dies galt auch für Büro- und Computer-Arbeiten. Die Frage nach Verletzungen bei der Arbeit bejahten 22 Prozent der Schüler und 13 Prozent der Schülerinnen. In der Studie wurde daraus geschlossen, dass Jungen risikoreichere Arbeiten ausüben als Mädchen. Als Beleg wurde angeführt, dass 83 Schüler, aber nur zwei Schülerinnen angegeben haben, bei Bauarbeiten tätig gewesen zu sein. Ähnliche Unterschiede wurden bei handwerklichen Arbeiten gefunden, wo 104 Jungen, aber nur 22 Mädchen tätig waren. Unterschiede nach Schultypen wurden hinsichtlich der Schwere der Arbeit nicht festgestellt.

Die Motivation zur Arbeit und die persönlichen Auswirkungen der Arbeit wurden anhand von Skalen ermittelt, in denen die Befragten verschiedene Grade von Zustimmung oder Ablehnung zu vorgegebenen Kategorien bekunden konnten. Dabei erwies sich als Hauptmotiv für die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit eindeutig der Wunsch, „eigenes Geld zu verdienen“. Zweitstärkste Zustimmung erfuhr die Aussage, „weil es mir Spaß macht“. Es folgten mit wesentlich geringeren Anteilen die Kategorien „weil ich meine Freizeit

damit ausfülle“, „weil ich später auf diesem Gebiet eine Ausbildung machen möchte“, „weil ich kein oder zu wenig Taschengeld bekomme“ und „weil ich meine Eltern damit finanziell entlaste“. Kaum ein Kind gab an zu arbeiten, „weil meine Eltern es wünschen“. Zwischen den Geschlechtern und Schultypen wurden keine nennenswerten Unterschiede festgestellt.

Die persönlichen Auswirkungen der Arbeit wurden durchgängig positiv bewertet. Die größte Zustimmung erfuhren die beiden Aussagen, „frei über meinen Verdienst verfügen“ zu können und den „Wert des Geldes schätzen“ zu lernen. Mit leichtem Abstand folgten die Aussagen „meine Eltern finden es richtig, dass ich arbeite“ und „die Arbeit anderer dadurch besser achten“ zu können. Trotz Vorgabe auch negativer Kategorien wurden mögliche negative Folgen der Schülerarbeit wie die starke Einschränkung der Freizeit, Nachlassen der Konzentrationsfähigkeit im Unterricht, mangelnde Vorbereitung auf den Unterricht oder schlechtere Noten kaum genannt, weder bei Mädchen noch bei Jungen. Auch zwischen Gymnasiast*innen und Regelschüler*innen wurden keine Unterschiede festgestellt.

Fast neun von zehn Schüler*innen (89%) im Alter von 14 und 15 Jahren, die bisher keiner Erwerbsarbeit nachgingen, bekundeten, sie würden gerne arbeiten, wenn sie eine Möglichkeit dazu hätten. Dieser Wunsch nach einer Beschäftigung war bei Mädchen größer als bei Jungen und bei Regelschüler*innen größer als bei Gymnasiast*innen. Das Motiv, eigenes Geld zu verdienen, war bei den Schüler*innen, die noch nicht gearbeitet hatten, sogar noch etwas stärker ausgeprägt als bei den bereits arbeitenden Schüler*innen.

2.1.2 Was lässt sich aus den Studien schließen?

Ein Vergleich mit in Thüringen und den zwischen 1989 und 1994 in anderen Bundesländern durchgeführten Erhebungen zeigt ein ähnliches Bild. In den anderen Studien bewegte sich die „Kinderarbeitsquote“ zwischen 42,0 Prozent in Nordrhein-Westfalen und 51,8 Prozent in Hessen, wobei die Arbeit im laufenden Schuljahr berücksichtigt wurde. Mit unterschiedlichen Gewichtungen je Bundesland arbeiteten die Kinder vorwiegend in fremden Haushalten, trugen Zeitungen und Prospekte aus, waren im öffentlichen und kommerziellen Dienstleistungssektor und im Handel beschäftigt.

Auch die Motive, eine Erwerbstätigkeit auszuüben, und die Einschätzungen der persönlichen Wirkungen der Arbeit waren ähnlich. Auch hier waren in erster Linie der Wunsch, eigenes Geld zu verdienen, Spaß an/bei der Arbeit zu finden und bei der Arbeit Erfahrungen zu sammeln und etwas zu lernen, die bestimmenden Arbeitsmotive. Ebenso beurteilten die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeitserfahrung überwiegend positiv. In der hessischen Untersuchung ergab sich als gemeinsames Credo der arbeitenden Kinder: „Die Arbeit muss

freiwillig sein. Das Geld muss stimmen. Es muss Spaß machen“ (Hessen 1994, S. 4).

Die Selbsteinschätzungen der arbeitenden Schülerinnen und Schüler stehen in einem auffälligen Kontrast zu der Tatsache, dass es sich bei mehr als der Hälfte der von ihnen ausgeübten Arbeiten um Tätigkeiten handelt, die nach dem Jugendarbeitsschutzgesetz und der Kinderarbeitsschutzverordnung vom 23. Juni 1998 nicht erlaubt waren. In der Thüringer Studie von 1999 ergab sich im Vergleich zur Studie von 1996 sogar ein Anstieg „verbotener Kinderarbeit“ von 28,2 auf 64,4 Prozent, wobei der Anteil bei den 13- und 14-Jährigen besonders hoch war (84,2 % bzw. 92,8 %).

Von den 14-Jährigen, die während der Ferien gearbeitet haben, waren 41 Prozent verbotenerweise länger als drei Stunden am Tag beschäftigt, von denen, die während der Schulzeit gearbeitet haben, war ein Drittel verbotenerweise an Wochenenden und Feiertagen tätig. Die 15- und 16-Jährigen verstießen vorwiegend gegen die Vorschriften zur Ferienarbeit, indem sie täglich mehr als acht Stunden oder mehr als fünf Tage arbeiteten. Im Gastgewerbe war „verbotene Kinderarbeit“ am häufigsten. In den Fällen, wo der Arbeit der Kinder vertragliche Vereinbarungen zugrunde lagen, lag der Anteil der Verstöße gegen die Kinderarbeitsschutzverordnung deutlich niedriger als bei Tätigkeiten ohne Vertragsabschluss.

Da das Interesse der Thüringer wie auch der früheren Studien in anderen Bundesländern vorwiegend darauf gerichtet war, die Einhaltung des Jugendarbeitsschutzgesetzes und der Kinderarbeitsschutzverordnung zu überprüfen, war nicht zu erwarten, dass sie den nicht zu übersehenden hochgradigen Arbeitswunsch der Kinder und die überwiegend positive Bewertung ihrer Arbeitserfahrungen zum Anlass nehmen, den Sinn der bisherigen gesetzlichen Regelungen zu hinterfragen. Die Thüringer Studie bedauert lediglich, die Ursachen für die Zunahme verbotener Kinderarbeit nicht eindeutig feststellen zu können. Sie vermutet aber immerhin ein Problem darin, dass der „zunehmende Wunsch der Kinder und Jugendlichen, eigenes Geld zu verdienen“, der zudem „von den Eltern unterstützt wird“, „nicht durch die zur Verfügung stehenden zulässigen Beschäftigungsmöglichkeiten abgedeckt werden kann“ (Thüringen 2000, S. 15). Trotz dieser – verklausuliert formulierten – Erkenntnis wird für den „hohen Anteil unzulässiger Kinderarbeit“ letztlich das „mangelnde Unrechtsbewusstsein“ der Schüler und Eltern und die „Unkenntnis der Unternehmer“ verantwortlich gemacht und lediglich die Schlussfolgerung gezogen, Eltern, Lehrer, Unternehmer und Schüler intensiver über die rechtlichen Regelungen aufzuklären.

Ohne Zweifel ist es ein Verdienst der Thüringer wie auch der anderen Studien, überhaupt die Arbeitsmotive und die -einschätzungen der Kinder zur Sprache gebracht zu haben. Sie lassen dadurch zumindest erahnen, wie weit verbreitet in Deutschland das Interesse von Kindern ist, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen und wie vielfältig die Erwartungen sind, die die Kinder damit

verbinden. Auch die überwiegend positiven Einstellungen der Kinder zu ihrer Arbeit bieten Anlass, die bisher von den staatlichen Instanzen und Kinderschutzorganisationen überwiegend vertretene pauschale Ablehnung der Arbeit von Kindern zu problematisieren und über angemessenere Formen und Regelungen des Kinderarbeitsschutzes und der Kinderrechtspraxis nachzudenken.

Aber die Studien ziehen nicht nur unzureichende „politische" Schlussfolgerungen aus ihren Ergebnissen, sondern weisen auch selbst eine Reihe von Mängeln auf, die ihren Erkenntniswert und praktischen Nutzen einschränken. Ein Problem sehe ich darin, dass sie auf bezahlte Erwerbsarbeit beschränkt sind. In dem Fragebogen der Thüringer Studie von 1999 werden die Befragten „zum besseren Verständnis des Fragebogens" ausdrücklich darauf hingewiesen, welche Tätigkeiten sie *nicht* als „Arbeit" verstehen sollen. Ausdrücklich werden genannt: „Hilfe im Haushalt der Eltern; Betriebspraktikum; Beschäftigung im Sportverein, Chor, Töpferkurs und ähnliches im Rahmen der Freizeitgestaltung; gelegentliche geringfügige Hilfeleistungen aus Gefälligkeit" (Thüringen 2000, Anhang).

Mit dieser Einschränkung, die sich aus dem Interesse ergibt, vorwiegend die Einhaltung gesetzlicher Regelungen des Kinderarbeitsschutzes zu überprüfen, werden zahlreiche Tätigkeiten ausgegrenzt, die den Kindern sehr wohl *Arbeits*erfahrungen vermitteln können in dem Sinne, dass sie für die Gesellschaft ebenso wie für die Kinder selbst bedeutsam sind. Die Studien reproduzieren und verstärken damit das herrschende „Arbeits"-Verständnis, wonach nur solche Tätigkeiten einen „Wert" besitzen und als „Arbeit" anzuerkennen sind, die „abhängig" und „bezahlt" sind. Bezogen auf die Arbeit von Kindern in das insofern besonders fatal, weil sie den Eindruck vermitteln, dass Kinder vor allem oder gar ausschließlich deshalb arbeiten wollen, weil sie den herrschenden Konsumstandards verfallen sind. Auf der anderen Seite werden die offensichtlichen Wünsche der Kinder, mittels einer praktischen und folgenreichen Tätigkeit sich nützlich zu fühlen, mehr Autonomie und soziale Anerkennung zu finden, auf die instrumentelle Orientierung des Geldverdienens eingeschränkt und in ihrer Vielfalt und Breite kaum wahrgenommen.

Ein weiterer Mangel der Studien ergibt sich aus ihrer methodischen Konzeption. Es handelt sich um ausschließlich quantitativ angelegte Erhebungen, die die befragten Kinder auf vorgegebene Antwort-Alternativen festlegen und ihnen keine Gelegenheit geben, ihr Wissen und ihre Ansichten auf eigenständige und freie Weise zum Ausdruck zu bringen. Sie erbringen zweifellos wichtige Aufschlüsse über die Verteilung der Arbeitsbereiche, die Arbeitszeiten und Entlohnungen, aber es handelt sich im Wesentlichen um quantitative oder Durchschnitts-Daten, die kaum Einblick vermitteln in die konkreten Arbeits- oder gar Lebensverhältnisse der Kinder. Hierzu hätten die Kinder Gelegenheit haben müssen, sich ausgiebiger in eigenen Worten oder mit anderen Darstellungsmitteln (z.B. mittels theaterbasierter oder bildlicher Darstellungen) zu äu-

ßern. Dies wäre besonders in den Bereichen der Untersuchungen wichtig gewesen, in denen die eigenen Meinungen, Einschätzungen und Urteile der Kinder über ihre Arbeitsmotive und -erfahrungen angesprochen werden.

Eine gravierende Einschränkung der Interpretationsmöglichkeiten der Ergebnisse der vorliegenden Studien ergibt sich auch daraus, dass sie keine Daten über die Lebensverhältnisse der Familien erhoben haben. So ist es praktisch unmöglich, aus den Studien die vielfach diskutierte Frage zu beantworten, in welchem Ausmaß und auf welche Weise die Arbeit der Kinder durch die Lebensverhältnisse ihrer Familien beeinflusst ist bzw. mit der wachsenden Kinderarmut[97] zusammenhängt. Auch um die konkreten Auswirkungen bestimmter Arbeiten auf die Kinder zu begreifen, wäre es nötig gewesen, sowohl die konkreten Arbeitsbedingungen als auch die sozialen und kulturellen Lebenskontexte der Kinder genauer zu ermitteln.

Bundesregierung über Kinderarbeit in Deutschland[98]

Von der Öffentlichkeit fast unbemerkt hat die Bundesregierung im Juni 2000 einen „Bericht über Kinderarbeit in Deutschland“ vorgelegt. Im Umgang mit der Arbeit von Kindern lässt der Bericht gegenüber früheren Regierungen keine neuen politischen Akzente erkennen. Allerdings scheint die Verzweiflung darüber zu wachsen, dass eine wachsende Zahl von Kindern und Jugendlichen dem grundsätzlichen Verbot der Kinderarbeit kein Verständnis entgegenbringt.

Der Bericht verfolgt vor allem das Ziel, die Einhaltung des Jugendarbeitsschutzgesetzes und der Kinderarbeitsschutzverordnung vom 23. Juni 1998 zu überprüfen. Er beschränkt sich auf die Altersgruppe der 13- bis 15-Jährigen, der in Deutschland rund 2,7 Millionen Kinder angehören. Der Bericht bedauert, dass es über den Umfang der Beschäftigung von Kindern in Deutschland keine repräsentativen Erhebungen gibt und dass den Aufsichtsbehörden mit Ausnahme der genehmigungspflichtigen Tätigkeiten im Kultur- und Medienbereich keine „aussagekräftigen Erkenntnisse“ vorliegen.

In seinem Datenteil beschränkt sich der Bericht notgedrungen weitgehend auf die in den Bundesländern ermittelten Rechtsverstöße und gibt einen Überblick über die Ausnahmegenehmigungen für die Beschäftigung von Kindern im Kultur- und Medienbereich. Die seit 1997 in den einzelnen

97 Die wachsende Kinderarmut in Deutschland wird durch eine Reihe von Untersuchungen belegt (vgl. z.B. Butterwegge 2000, Klocke & Hurrelmann 2001, Hübenthal 2009, Bertram 2013, Deutsches Kinderhilfswerk 2018), aber nie in Beziehung gebracht zur Erwerbsarbeit von Kindern. Der einzig von Jürgen Roth schon 1979 behauptete Zusammenhang von Armut und Kinderarbeit wurde bisher nicht belegt (vgl. Roth 1979, S. 246 ff.).

98 Der folgende Kommentar wurde zuerst in der Zeitschrift *deutsche jugend*, H. 10/2000, veröffentlicht.

Bundesländern ermittelten Rechtsverstöße bewegen sich zwischen null (Saarland) und 350 Fällen (Brandenburg). Der Bericht bedauert, dass die meisten Beschäftigungen, die Kinder und vollzeitschulpflichtige Jugendliche nach der Kinderarbeitsschutzverordnung ausüben dürfen, nicht oder nur unter erheblichen Schwierigkeiten erfasst werden können, da es sich zum großen Teil um Tätigkeiten im privaten Bereich handelt und die Eltern zum Teil das Erfordernis von staatlichen Kontrollen nicht einsähen und keine Informationen gäben.

Die Bundesregierung zeigt sich erfreut, dass wenigstens einige Bundesländer über die laufende Verwaltungstätigkeit hinaus besondere Maßnahmen zur Überprüfung des Kinderarbeitsverbots durchgeführt haben. [Ausdrücklich wird auf oben dargestellte Thüringer Studie verwiesen.]

Besorgt zeigt sich die Bundesregierung darüber, dass nach den Feststellungen der Länder die Kinder häufig an der Aufnahme einer Beschäftigung interessiert seien. Sie werde zumeist aufgrund finanzieller Gesichtspunkte angestrebt. Daneben spiele aber auch das Interesse an der Arbeit eine Rolle. Die Eltern hätten meist keine Einwände gegen die Erwerbstätigkeit ihrer Kinder. Sie machten geltend, durch eine Beschäftigung könnten die Kinder die Freizeit sinnvoll nutzen und eigenes Geld verdienen. Zudem biete sie den Kindern nach Auffassung vieler Eltern die Gelegenheit, erste Erfahrungen im Berufsleben zu sammeln. Angesichts dessen betrachte ein Teil der Eltern und Kinder die geltenden rechtlichen Bestimmungen zur Kinderarbeit in erster Linie als Beschränkungen und nicht als Maßnahmen zum Schutz der Kinder. In Folge dessen brächten sie für staatliche Kontrollen wenig Verständnis auf. Das Unrechtsbewusstsein bei Rechtsverstößen sei mitunter nicht sehr ausgeprägt. Der Sinn des grundsätzlichen Verbots von Kinderarbeit im gewerblichen und industriellen Bereich werde in Frage gestellt. Die Betroffenen gingen davon aus, dass es auch im gewerblichen Bereich Tätigkeiten gebe, die leicht und für Kinder geeignet seien (z.B. Büroarbeiten) und die für Kinder daher erlaubt sein müssten.

Von den Verbänden und Gewerkschaften, die die Bundesregierung über die Erfahrungen mit der Kinderarbeit befragte, hätten sich dagegen die meisten zustimmend zu den Bestimmungen des Kinderarbeitsschutzes geäußert. Mit einer bemerkenswerten Ausnahme. Die „Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz“ forderte unter Verweis auf neuere jugendsoziologische, jugendpsychologische und pädagogische Erkenntnisse, die Altersgrenze für eine Beschäftigung von Kindern von 13 auf 12 Jahre abzusenken. Statt die Kinderarbeit zu verbieten, solle eher die schützende Gestaltung der Arbeitsverhältnisse von Kindern im Vordergrund stehen.

Gleichwohl sieht die Bundesregierung keinen Grund, das Kinderarbeitsverbot oder die geltenden Bestimmungen über das Mindestalter für die Aufnahme einer Beschäftigung zu revidieren. Nach der Europäischen

Richtlinie zum Jugendarbeitsschutz dürften die Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft Arbeit nicht für Kinder unter 13 Jahren zulassen. Kinder würden durch die Zulassung von Arbeiten im gewerblichen Bereich in ihrer Entwicklung gefährdet, da sie durch den dort herrschenden Zeitdruck, die Zusammenarbeit mit Erwachsenen und die Arbeit an Maschinen zu stark belastet würden. Darüber hinaus bestünde bei der bestehenden Arbeitsmarktlage die Gefahr, Erwachsene von ihren Arbeitsplätzen zu verdrängen. Schließlich verweist die Bundesregierung darauf, dass die Kinder in der Regel durch den Schulunterricht und die Schularbeiten so erheblich in Anspruch genommen würden, dass sich eine zusätzlich ausgeübte Beschäftigung nachteilig auf ihr Lebensgefühl und die beruflichen Aussichten auswirkten.

Stattdessen setzt die Bundesregierung auf eine intensivere Öffentlichkeitsarbeit. Ihr komme entscheidende Bedeutung zu, um dem bei Kindern und Eltern verbreiteten Unverständnis über den Sinn des grundsätzlichen Verbots der Kinderarbeit wirkungsvoll zu begegnen.

Wie schon die Stellungnahmen früherer Bundesregierungen lässt auch der neue Bericht ein mangelndes Verständnis für die Komplexität und Vielfalt heutiger „Kinderarbeit“ und vor allem für die Interessen und Motive der Kinder und (schulpflichtigen) Jugendlichen erkennen, die einer Arbeit nachgehen oder nachgehen wollen. Auch wenn die Bundesregierung versichert, das Verbot der Kinderarbeit diene nicht dazu, „Arbeitsverhältnisse zu verhindern und Kindern damit Verdienstmöglichkeiten zu nehmen“, bleibt ihr Blick negativ auf die möglichen Nachteile der Arbeit von Kindern beschränkt, ohne ihre möglichen Vorteile zu beachten. Viele in Deutschland arbeitenden Kinder wollen mit ihrer Arbeit nicht nur Geld verdienen, sondern neue Erfahrungen machen, die ihnen die lebensferne Schule und ihre abgeschottete, folgenlose Kinderwelt nicht bietet; sie wollen sich nützlich machen und ernsthaften Tätigkeiten nachgehen, mit denen sie eine Wirkung erzielen können.

Diese Kinder verdienen mehr Vertrauen in ihre Urteilsfähigkeit. Nur bei einem Bruchteil der heute von Kindern gesuchten und ausgeübten Arbeiten handelt es sich um Ausbeutungsverhältnisse, viele sind gar keine Erwerbsarbeit im Sinne des Jugendarbeitsschutzgesetzes. Dort wo die Kinder sich unzumutbaren Risiken aussetzen oder zu Arbeiten genötigt werden, die ihnen schaden, besteht der beste Schutz darin, dass die Kinder dabei unterstützt werden, sich zu wehren und sich unter Umständen zu diesem Zweck zu organisieren. Für die Gewerkschaften wäre dies ein weites Feld, wo sie sich im Sinne der Kinder und ihres gewachsenen Verlangens nach Selbstbestimmung und Gleichberechtigung nützlich machen könnten. Kindern schlicht die Arbeit zu verbieten, löst heute keines ihrer Probleme.

2.2 Neuere Untersuchungen

Seit der Jahrtausendwende wurden keine umfassenden empirischen Untersuchungen zur Arbeit von Kindern in Deutschland durchgeführt. In den breit angelegten Surveys wie dem LBS-Kinderbarometer oder den World-Vision-Kinderstudien wird zwar den Hobbys und anderen Freizeitaktivitäten oder dem Armutserleben der Kinder Aufmerksamkeit geschenkt, aber die Arbeit von Kindern wird nicht zum Thema gemacht (vgl. z.B. LBS-Kinderbarometer 2016; Andresen, Neumann & Public 2018). Eine der wenigen Ausnahmen bildet eine Kurzzeitstudie auf Basis des Sozio-Ökonomischen Panels des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung zu außerfamiliären und außerschulischen Bildungs- und Lernwelten (Bücher & Wagner 2006). In einem Abschnitt, der „Schülerjobs" gewidmet ist, heißt es:

> Mit dem Ausbau des Bildungswesens ab den 60er Jahren haben sich die schulischen Ausbildungszeiten der Kinder und Jugendlichen verlängert und den Einstieg ins berufliche Erwerbsleben in spätere Lebensjahre verschoben. Gleichzeitig verlängert sich damit die Abhängigkeit der Jugendlichen von den ökonomischen Mitteln der Eltern. Das Jobben neben der Schule nutzen daher viele, um eigenes Geld zu verdienen, über das sie – zusätzlich zum Taschengeld – frei verfügen können. Es geht dabei nicht ausschließlich um die Befriedigung von Konsumbedürfnissen, sondern auch generell um den Wunsch nach selbstbestimmter Lebensführung und sozialer Teilhabe. Neben Schule, Familie und Peers eröffnet der Nebenjob einen neuen Lebensbereich, in dem Kinder und Jugendliche eine gewisse Eigenständigkeit und erste Erfahrungen und Anerkennung im Erwerbsleben erlangen. Auch wenn nicht jede Tätigkeit anspruchsvoll ist, lernen sie dennoch den Umgang mit Verantwortung und die Bedeutung des Tausches von Arbeit und Zeit gegen Geld (a.a.O., S. 29).

Aufgrund des gesetzlichen Kinderarbeitsverbots lägen viele Jobs im Schwarzmarktbereich und die Löhne oftmals unter denen von Erwachsenen. Zu den empirisch am häufigsten erfassten Tätigkeiten, die gleichermaßen von Jungen und Mädchen ausgeübt werden, zählt die Studie die Arbeit in Betrieben, Zeitungen austragen sowie Hilfstätigkeiten in Haus und Garten. Babysitten sei dagegen ein geschlechtstypischer Job, der fast ausschließlich unter den Mädchen verbreitet ist (ähnlich Tully 2004; Schneider 2003). Jugendliche im Alter von 13 bis 17 Jahren bekämen durchschnittlich 40 Euro Taschengeld im Monat und verdienten sich etwa 90 Euro monatlich hinzu. Nach einer neueren Studie (Tully & van Santen 2012) bewegt sich die Höhe des Taschengelds bei den 13- bis 17-Jährigen alters- und herkunftsbedingt zwischen 30 bis 68 Euro und wird oft durch Jobben aufgebessert.

Nach einer Anfang der 2000er Jahre durchgeführten Shell-Jugendstudie waren etwa ein Drittel der 15- bis 18-jährigen Schüler*innen regelmäßige Jobber, wobei es sich meist um Gymnasiast*innen bzw. Jugendliche aus der Mittel- und Oberschicht handelte (Jugendwerk der Deutschen Shell 2002, S. 86).

Als mögliche Gründe werden angeführt, dass im sozialen Umfeld dieser Jugendlichen bestimmte Dienstleistungen (z.B. Babysitten) regelmäßig nachgefragt werden und zudem soziale Netzwerke bei der Jobsuche weiterhelfen. Arbeitgeber hegten möglicherweise ein höheres Vertrauen in Gymnasiast*innen, weil sie von ihnen bessere Qualifikationen oder sonstige vorteilhaftere Eigenschaften erwarten. Aufgrund der finanziellen Lage des Elternhauses bestünde für diese Jugendlichen kaum eine Notwendigkeit zum Jobben. Den Arbeitserfahrungen ihrer Kinder wiesen viele dieser Eltern jedoch einen wichtigen pädagogischen Wert zu und ermunterten ihre Kinder sogar zur Aufnahme eines Nebenjobs.

Mit weitergehendem Anspruch hat Heinrich von der Haar (2010) eine Studie über „Kinderarbeit in Deutschland“ vorgelegt. Dazu ist anzumerken, dass es sich bei der entsprechenden Veröffentlichung um die aktualisierte Neuauflage des Buches *Kinderarbeit in der Bundesrepublik und im Deutschen Reich* handelt, das der Autor zusammen mit Elke Stark-von der Haar bereits 1980 veröffentlicht hatte.

Das erste Kapitel gibt einen, wie der Autor selbst betont, relativ kursorischen Überblick über die Kinderarbeit im Deutschen Reich in dem großen Zeitraum von 1800 bis zum Ende des 2. Weltkriegs und einige in dieser Zeit erlassene Kinderschutzgesetze. Die nachfolgenden Kapitel sind chronologisch nach Perioden gegliedert und widmen sich mit zahlreichen Beispielen jeweils der Zeit von 1945 bis 1960, den 1960er Jahren, den 1970er und 1980er Jahren und schließlich der Kinderarbeit „seit der Wende bis 2010“. Im Zentrum stehen die Veränderungen der gesetzlichen Regelungen, die Gründe dafür und die Probleme ihrer Durchsetzung.

Innerhalb der genannten Perioden wird gefragt, in welchen Wirtschaftsbereichen die Kinder beschäftigt sind, wobei der Kinderarbeit in der Landwirtschaft besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Einzelne Abschnitte befassen sich mit den sog. „Hütekindern“, der „Heimarbeit“ (nicht zu verwechseln mit der Hausarbeit in den eigenen Familien, die überhaupt nicht angesprochen wird), der „Ausbeutung in Kinderheimen“, der „Kinderprostitution“, den „Straßenkindern“ und im letztgenannten Zeitraum auch den Jobs in der sich rasant entwickelnden Medien- und Showbusiness-Branche („Kinderstars in der Medienwelt“). Das besondere Interesse des Autors gilt der Frage, wie sich die Erwerbsarbeit der Kinder auf ihre Gesundheit und auf ihre Schulleistungen auswirkt.

Mit seinem Buch will der Autor der geringen Beachtung der Kinderarbeit in Deutschland entgegenwirken und ins Bewusstsein heben, dass sie bis heute weitaus häufiger vorkommt, als allgemein angenommen wird („ein Massenphänomen“). Er schätzt die Folgen der von ihm ins Auge gefassten Erwerbsarbeit von Kindern als durchweg negativ ein, für die persönliche Entwicklung und die Schulleistungen der Kinder ebenso wie für die Entwicklung der Gesellschaft. Die konstatierten Mängel in der Gesetzgebung und ihre mangelnde

Durchsetzung führt der Autor gleichermaßen auf die mächtigen Interessen der kapitalistischen Unternehmer an der „billigen Kinderarbeitskraft“ und das unzureichende Engagement staatlicher Behörden zum Schutz der Kinder zurück. Als Lösung strebt er eine Verschärfung des Kinderarbeitsverbots und striktere Kontrollen durch die Gewerbeaufsichtsämter an.

Eine Studie über die Arbeit von Kindern in Deutschland war seit der Jahrtausendwende überfällig, aber das vorliegende Buch erfüllt leider nicht die Ansprüche, die an eine seriöse wissenschaftliche Darstellung zu stellen sind. Es beansprucht, „Dokumentation und Analyse“ zu sein. Doch gerade wenn berücksichtigt wird, dass sich der Autor kaum auf brauchbare Untersuchungen stützen konnte, sind die apodiktischen Urteile zu bedauern, die der Autor im Brustton der Überzeugung und mit moralisierender Emphase vorträgt. Er sucht sich die Quellen aus, die ihm in den Kram passen, und ignoriert nahezu komplett die Fachdiskussion, die seit Jahren in verschiedenen europäischen Ländern einschließlich Deutschland geführt wird (von der umfangreichen Diskussion außerhalb Europas, z.B. in den USA oder Lateinamerika gar nicht zu reden).

In dieser Diskussion wird z.B. darauf aufmerksam gemacht, dass die Arbeit von Kindern unter sehr verschiedenen Bedingungen ausgeübt wird, dass sie je nach Bedingungen und äußeren Umständen sehr verschiedene Folgen und Bedeutungen für die Kinder erlangen kann, dass es nicht ausreicht, nur die entlohnte Beschäftigung in abhängigen Arbeitsverhältnissen ins Auge zu fassen, dass die Erfahrungen und Sichtweisen der arbeitenden Kinder ernstzunehmen und entsprechende Untersuchungsmethoden zu wählen sind, dass das pauschale Verbot der Kinderarbeit nicht nur keine Lösung ist, sondern die Situation der arbeitenden Kinder sogar verschlechtern kann, und viele Aspekte mehr. Wenn der Autor diese Diskussion beachtet hätte, hätte er wohl kaum als Quintessenz seiner „Analyse“ formulieren können: „Kinderarbeit wird nicht dadurch weniger schädlich, dass man sie ‚reguliert‘. Nur ein wirksames Verbot hilft“ (a.a.O., S. 196).

Der Autor wird zwar (im Unterschied zur Buchfassung von 1980) nicht müde, „Kinderinteressen“ und „Kinderrechte“ ins Feld zu führen, aber was Kinder selbst über ihre Arbeit denken, interessiert ihn nicht. Er hat ein festgefügtes Kindheitsbild, demzufolge Kinder den Erwachsenen in ihren kognitiven Kompetenzen unterlegen sind und sich in allen sie betreffenden Fragen ihrem Urteil und ihren Entscheidungen zu fügen haben. Nach Ansicht des Autors können Kinder nur vor Missbrauch und Ausbeutung geschützt werden, wenn „eine klare Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen“ aufrecht erhalten bleibt, „weil Kinder nicht das gleiche Maß an Überblick wie Erwachsene haben“ (a.a.O., S. 191). Mit solchen Ansichten, die jegliche Partizipation von Kindern in Entscheidungen über sie berührende Angelegenheiten (wie sie

schließlich auch die UN-Kinderrechtskonvention vorsieht) für Blödsinn halten, steht der Autor in der langen autoritären Tradition derer, die meinen, Kinder „retten“ zu müssen und dies am besten durch Bevormundung zu erreichen.

Die Ansichten des Autors erinnern an den Slogan einer Kampagne, mit der vor nunmehr über 100 Jahren in den USA die Abschaffung der Kinderarbeit durchgesetzt werden sollte. In einer kuriosen Deklaration aus dem Jahr 1913 wurde arbeitenden Kindern in den Mund gelegt, sie hätte selbst erklärt, „hilflos und abhängig zu sein; dass wir abhängig sind und rechtmäßig sein sollten, und dass wir hiermit unserer Hilflosigkeit zum Appell erheben, beim Genuss der Rechte der Kindheit geschützt zu werden“ (zit. n. Trattner 1970, Titelseite). Wenn in von der Haars Buch von Rechten der Kinder die Rede ist, werden sie allein im Sinne des Schutzes durch Erwachsene verstanden, nicht aber als ein Mittel, um in der Gesellschaft mehr Gehör und Anerkennung zu erlangen und sich besser gegen Unrecht wehren zu können. Dass dieses Verständnis von Schutz eher dem Interesse von Erwachsenen als dem von Kindern entspricht, wird deutlich, wenn der Autor meint, „das Verhindern der Kinderarbeit“ sollte „den Erwachsenen auch deshalb am Herzen liegen, weil durch die von Kindern geleistete Arbeit 90 000 Vollarbeitsplätze zustande kommen könnten“ (a.a.O., S. 195). Das ist wie vieles andere in dem Buch etwas kryptisch formuliert, soll aber doch wohl meinen, die Kinder würden (ähnlich wie bei anderer Gelegenheit von Frauen oder Ausländern befürchtet) den (männlichen) Erwachsenen die Arbeit wegnehmen. Was empirisch nirgendwo belegt ist, weder im Buch, noch durch andere Untersuchungen (von der genannten ominösen Zahl an Arbeitsplätzen ganz zu schweigen).

Der Autor scheint geradezu besessen davon zu sein, das Leben der Kinder einer umfassenden Kontrolle zu unterwerfen. Dies kommt nicht nur in seinem wiederholten Ruf nach einer „Verschärfung des Kinderarbeitsverbots“ zum Ausdruck, sondern auch in seinem Umgang mit der Privatsphäre der Kinder (auf die diese laut UN-Kinderrechtskonvention ebenfalls ein Recht haben). Seine Kritik, dass der Staat dem nötigen Schutz der Kinder nicht genügend nachkomme, untermauert er mit der Klage, dass nicht einmal die Arbeitgeberangaben auf den Lohnsteuerkarten der Kinder der Gewerbeaufsicht zugänglich gemacht würden. „Hier schützt der Datenschutz die Profitgier“ (a.a.O., S. 193). Wohlgemerkt, hierbei bezieht sich der Autor nicht auf „verbotene Kinderarbeit“, sondern auf junge Menschen, die legal einer bezahlten Beschäftigung nachgehen.

Dem Autor ist zuzustimmen, dass mit der Verarmung und Präkarisierung vieler Familien auch die Belastungen und Lebensrisiken von Kindern wachsen. Es wäre interessant gewesen, genauer zu erfahren, wie Kinder damit umgehen und welche Rolle die Arbeit von Kindern hierbei spielt. Aber die Behauptung des Autors, dass „die billige Arbeitskraft der Kinder wieder mehr Konjunktur hat“ (a.a.O., S. 194), wird außer durch ein paar ausgewählte Zeitungsausschnitte nicht belegt. Eine Untersuchung wäre dringend wünschenswert, aber

sie müsste gerade dann, wenn festgestellt würde, dass Kinder auch in Deutschland mit ihrer Arbeit vermehrt zum Lebensunterhalt ihrer Familien beitragen, genauer darauf achten, welche Art von Arbeit unter welchen Bedingungen sie ausüben und was die Kinder sich selbst dabei denken. Mit scheinbar naheliegenden einfachen Formeln wie den in dem Buch vertretenen dürfte sie sich nicht begnügen.

Künftige Untersuchungen müssten auch auf einem umfassenderen und offeneren Begriff von Arbeit basieren. Sie könnten sich nicht, wie Heinrich von der Haar in seinem Buch, auf die lohnabhängige Erwerbsarbeit von Kindern beschränken, sondern müssten auch (bislang meist verborgene und selten beachtete) Tätigkeiten wie Hausarbeit, Sorgearbeit, Nachbarschaftsarbeit, selbstorganisierte Arbeit oder die Arbeit von Kindern im Rahmen von Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen einbeziehen. Und sie müssten sich solcher (in der Kindheitsforschung heute durchaus gebräuchlicher) Methoden bedienen, die die Sichtweisen und Interessen der Kinder zur Geltung kommen lassen.

2.3 Theoretische Konzepte zur Kinderarbeit

Seit den 1990er Jahren werden im deutschsprachigen Raum vier grundlegende theoretische Konzepte zur Arbeit von Kindern vertreten:

- Kinderarbeit wird als Erwerbsarbeit verstanden;
- Kinderarbeit wird als Schularbeit verstanden;
- Kinderarbeit wird als eine Mixtur von sozialen und kulturellen Tätigkeiten verstanden, deren kleinster gemeinsamer Nenner darin besteht, dass die Kinder eine aktive Rolle in der Gesellschaft wahrnehmen;
- Kinderarbeit wird als zielgerichtete Tätigkeit verstanden, die eine erkennbare Relevanz für die Befriedigung menschlicher Bedürfnisse hat und diesem Sinne gesellschaftlich notwendig ist.

Kinderarbeit als Erwerbsarbeit

Wenn Kinderarbeit als Erwerbsarbeit verstanden wird, steht in der Regel die Ausbeutung kindlicher Arbeitskraft vor Augen, die mit der kapitalistischen Produktionsweise aufkam. In fast allen historischen Studien steht die „industrielle“ oder „Fabrikarbeit“ unter Einschluss der Arbeit in Bergwerken im Mittelpunkt des Interesses, während Formen der „hausgewerblichen“ und „landwirtschaftlichen“ Arbeit vernachlässigt werden (vgl. Quandt 1978, S. 8), ganz zu schweigen von den seit je bestehenden Formen der Kinderarbeit, die nicht unmittelbaren Erwerbszwecken dienten. In gegenwartsbezogenen Studien, die

auf dem Konzept der Erwerbsarbeit basieren, wird der Blick auch auf „informelle“ Arbeitsverhältnisse von Kindern gerichtet, die in der Regel unter dem Begriff des „Jobbens“ gefasst werden.

Kinderarbeit als Erwerbsarbeit zu verstehen, folgt der traditionellen Vorstellung, dass Kinder eine spezifische Verkörperung von Arbeitskraft darstellen, die geeignet ist, monetäre Werte hervorzubringen. In diesem Sinn wird der Zweck der Kinderarbeit darin gesehen, auf der einen Seite einen Gewinn oder Profit, auf der anderen Seite einen Lohn zu erzielen. Demnach ist Kinderarbeit mit Lohnarbeit oder „abhängiger“ Beschäftigung gleichzusetzen. In diesem Sinne wurd in einer Studie zur „Kinderarbeit in der Bundesrepublik“, die zuerst 1980 veröffentlicht wurde, Kinderarbeit verstanden als „die Erwerbstätigkeit von Kindern zum Zwecke der Gewinnerzielung seitens der Unternehmer, unabhängig davon, wie lange die Kinderarbeit dauert, wie oft sie stattfindet und ob sie verboten ist oder nicht“ (Stark-von der Haar & von der Haar 1980, S. 10). Ausdrücklich wurde angemerkt, dass „die Hausarbeit im elterlichen Haushalt (Abwaschen, Einkaufen, Hilfe bei der Gartenarbeit) sowie der polytechnische Unterricht oder die Arbeitslehre (Einweisung in die Berufswelt)“ (ebd.) nicht zur Kinderarbeit zu rechnen seien. Dieses Verständnis von Kinderarbeit orientiert sich an den Formen der Beschäftigung von Kindern, die sich mit der kapitalistischen Industrialisierung herausgebildet haben. Aus verschiedenen – teils humanitären, teils utilitaristischen und konkurrenzbestimmten – Gründen, waren sie seit Mitte des 19. Jahrhunderts Anlass für gesetzliche Regelungen des Jugendarbeitsschutzes und schließlich für ein generelles Kinderarbeitsverbot.

Bis heute orientieren sich alle in Deutschland durchgeführten Untersuchungen, die Kinderarbeit ausschließlich als Lohn- oder Erwerbsarbeit verstehen, an diesen Vorgaben. Sie unterstellen, dass Kinderarbeit für Kinder schädlich ist und wollen herausfinden, wie weit die Beschäftigung von Kindern bestehende gesetzliche Regelungen des Jugendarbeitsschutzes verletzt und wie dem zu begegnen sei. Erst allmählich macht sich die Überlegung bemerkbar, dass es sich bei den heutigen Formen von Kinderarbeit nicht einfach um eine Verlängerung frühindustrieller Lohnarbeit von Kindern handelt und dass den Gründen und persönlichen Motiven, die Kinder zum Arbeiten veranlassen, mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden muss.

So gelangte Ingenhorst (1998) allein mit Blick auf die Erwerbsarbeit von Kindern zu dem Schluss, dass „die Struktur der Kinderarbeit in der Bundesrepublik äußerst vielschichtig“ sei. Sie stelle sich „als ein breitgestreutes Feld von unterschiedlichen Tätigkeiten, Intensitäten und Formen dar, das sich nur schwer in klare Kategorien unterteilen lässt“ (a.a.O., S. 61). Bei den Erwerbstätigkeiten der Kinder und Jugendlichen gebe es „kein ‚Normalarbeitsverhältnis‘, sondern die Arena ist weit offen für Notwendigkeiten, Wünsche und Gelegenheiten“ (ebd.; vgl. auch Ingenhorst & Wienold 1992).

Es wird jetzt eher wahrgenommen, dass selbst die Erwerbstätigkeit von Kindern nicht zwangsläufig mit „abhängiger“ Beschäftigung oder gar mit „Ausbeutung“ gleichgesetzt werden kann, sondern dass sie auch eine Bedeutung haben kann für die Ablösung von den normativen Vorgaben des Elternhauses (und der Schule) und dem allmählichen Aufbau einer eigenständigen Existenzweise. Selbst in den Studien, die in Deutschland im Auftrag der Landesregierungen durchgeführt wurden, wurde festgestellt, dass neben dem Wunsch, über selbstverdientes Geld zu verfügen, ebenso das Spaßhaben an oder bei der Arbeit, soziale Anerkennung zu finden, Erfahrungen für den Berufsalltag zu sammeln und dazuzulernen und sich sozial nützlich zu fühlen, zu den Motiven der Kinder gehört, wenn sie eine Erwerbsarbeit aufnehmen. Dass das Geldverdienen bei der Erwerbsarbeit an erster Stelle genannt wurde, ergibt sich schon aus dem grundlegenden Charakteristikum dieser Art von Arbeit, nämlich eine Arbeit zu sein, die dem „Erwerb“ von Geld dient.

Selbst dann, wenn die Formen der Erwerbsarbeit von Kindern differenziert betrachtet werden und den Gründen und Motiven der Kinder Beachtung geschenkt wird, bleibt eine Fülle von Tätigkeiten ausgeblendet, die zunehmend im Leben von Kindern eine Rolle spielen und mit gutem Grund ebenfalls als Arbeit verstanden werden können. Obwohl und vielleicht gerade weil es bei ihnen nicht in erster Linie ums Geldverdienen geht und meist kein „Arbeitgeber“ die Arbeitskraft der Kinder in Anspruch nimmt, sind diese bedeutsam für die Befriedigung menschlicher Bedürfnisse und die Reproduktion des Lebens.

Keine Beachtung finden z.B. die Hausarbeit (vgl. Zeiher 2000), die Sorgearbeit (Wihstutz 2009) und alle außerhäuslichen wirtschaftlichen Tätigkeiten, die unbezahlt bleiben. Keine Beachtung finden auch die diversen Tätigkeiten, die sich Kinder selbst ausdenken und schaffen, um der Langeweile vorgefertigter Kinderspiele oder der Öde des Familienalltags zu entkommen und bei denen zwar oft etwas Geld rausspringt, aber nicht als das Wichtigste an der Arbeit betrachtet wird (Beispiele: in der Fußgängerzone alte Spielsachen und Bücher verkaufen oder gar mit anderen zusammen und der Hilfe der Schule oder der nächstgelegenen Kirchengemeinde einen Kinderflohmarkt zu organisieren). In den bisherigen Studien wurden auch solche Arbeiten nicht erfasst, zu denen Kinder und Jugendliche auf der Straße notgedrungen Zuflucht suchen, um sich mangels anderer Alternativen das lebensnotwendige Einkommen zu verschaffen (Beispiele: Anschaffen gehen, Betteln, Klauen). Auch die keineswegs marginalen Bereiche des Leistungssports (vgl. Kirchhöfer 1999; Hengst 2013, S. 161 ff.) und Showgeschäfts blieben außerhalb der Betrachtung, wo Kinder aufgrund des Ehrgeizes oder der Eitelkeit von Eltern oder unter der verlockenden Perspektive, bald berühmt zu werden, sich nahezu unbegrenzten Zumutungen und Belastungen unterwerfen (siehe Kapitel [III]3).

Das breite Spektrum der Kinderarbeit jenseits der Lohnarbeit ist in seinen verschiedenen Facetten und Bedeutungen bis heute wenig bekannt und noch

weniger untersucht. Darauf wird weiter unten einzugehen sein, wenn ich versuche, ein weiteres und, wie mir scheint, adäquateres Konzept von Kinderarbeit zu formulieren.

2.3.1 Kinderarbeit als Schularbeit

Quer zu allen anderen Konzepten von Kinderarbeit steht die Auffassung, dass der obligatorische Schulbesuch eine oder gar *die* moderne Form von Kinderarbeit sei. Sie stützt sich auf den Tatbestand, dass die Schule einen immer größeren Teil der Lebenszeit und des täglichen Zeitbudgets von Kindern in Anspruch nimmt. So stellt Jens Qvortrup die „Schularbeit" der „manuellen Kinderarbeit" gegenüber und betont, letztere habe „quantitativ allmählich an Gewicht verloren. Sie wurde von der dominanten Aktivität der Kinder zur residualen, zu einem Überbleibsel aus vergangenen Zeiten, während die Schularbeit sich von einer rudimentären zur dominanten Form entwickelt hat" (Qvortrup 2000, S. 28) Auch Helmut Wintersberger plädiert dafür, das „historische" Verständnis von Kinderarbeit zu revidieren und „die Arbeit von Kindern für die Schule" zumindest darin einzuschließen (Wintersberger 2000, S. 170). Auch aus seiner Sicht stellt die Schule „eine neue Form von Kinderarbeit dar" (a.a.O., S. 177). Dieser Perspektivenwechsel in der Konzeptualisierung von Kinderarbeit wird auf verschiedene Weise begründet.

Eine Begründung bezieht sich darauf, dass Schule und industrielle Arbeitswelt ähnliche Strukturen aufwiesen. Die Schule wird als „Arbeitsplatz" verstanden, deren „Verkehrsformen und Beziehungsstrukturen […] immer deutlicher durch die Normen industrieller Produktion bestimmt" (Hengst 1981, S. 34) seien. Mit der Durchrationalisierung des Schulbetriebs setze sich in der Schule eine „industrielle Zeitorganisation" durch, „die sich nicht an menschlichen Grundbedürfnissen orientiert, sondern an institutionell vorgegebenen Terminen, Fristen und Stundenplänen" (Eder & Kränzl-Nagl 1998, S. 216). Analog zur Arbeitssphäre würden die Schüler*innen dazu veranlasst, „für das Bestehen der Gesellschaft notwendige Leistungen" zu erbringen (a.a.O., S. 215). Die von den Schüler*innen erwarteten Verhaltensweisen wie Disziplin, Gehorsam, Zielstrebigkeit orientierten sich „an Werten des protestantischen Arbeitsethos bzw. am modernen Leistungs- und Konkurrenzprinzip" (a.a.O., S. 217). Zudem tendiere die Zeit, die Kinder in der Schule und für die Schule aufwenden, dazu, „die Erwachsenenarbeitszeit zu erreichen und zu überschreiten" (a.a.O., S. 245).

Eine andere Begründung bezieht sich darauf, dass die „Schularbeit" dem „Trend von manuellen zu abstrakten oder symbolischen Tätigkeiten" (Qvortrup 2000, S. 28) entspreche, der die in den modernen Gesellschaften vorherrschende „Produktionsart" auszeichne. Der Schulbesuch müsse in diesen Ge-

sellschaften als Arbeit verstanden werden, da er das für die erweiterte Produktion erforderliche Humankapital hervorbringe. Das Besondere an der Schularbeit von Kindern bestehe darin, „dass Kinder Arbeitskraft produzieren, die als solche ein Produkt ist, das sich in den Gleichungen über Angebot und Nachfrage am Arbeitsmarkt niederschlägt. Zugleich ist ihre Schularbeit – wenn auch mit einer durch die diachrone Natur der modernen Wirtschaft bedingten Verzögerung – eine unverzichtbare Voraussetzung für die Produktion anderer Güter und Dienstleistungen in der Gesellschaft und kann daher nicht als nutzlos abgetan werden“ (Qvortrup 2000, S. 35). Beide Begründungen sind von dem Interesse geleitet, den von den Kindern in der Schule zu erbringenden Leistungen größere gesellschaftliche Anerkennung und „Wertschätzung“ zu verschaffen. Ihre Qualifizierung als Arbeit zielt darauf ab, ein „kindbezogenes Einkommen“ (Eder & Kränzl-Nagl 1998, S. 215) zu begründen. Sie soll die „Kinder und ihre Anwälte in die Lage versetzen, mit dem Staat oder anderen öffentlichen Institutionen über ihren rechtmäßigen Anteil an der gesellschaftlichen Produktion als Entlohnung für ihr Mitwirken am sozialen Gewebe der Gesellschaft zu verhandeln“ (Qvortrup 2000, S. 41).

Den Schulbesuch von Kindern umstandslos als eine oder gar *die* zeitgemäße Form von „Kinderarbeit“ zu erklären, wirft einige Probleme auf. Der Argumentation liegt bei aller Anerkennung der Kinder als handlungsfähige und gesellschaftlich bedeutsame Subjekte ein Arbeitsverständnis zugrunde, das – wie Qvortrup selbst anmerkt – „systemimmanent“ bleibt. Wenn die Schule zum „Arbeitsplatz“ erklärt oder die „Schularbeit“ als „Produktion von Humankapital“ verstanden wird, wird die „Schularbeit“ mit *negativen* Erfahrungen der Kinder in Verbindung gebracht. Sie gilt gerade deshalb als Arbeit, weil sie nicht der Befriedigung von Bedürfnissen und der Herstellung von „Gebrauchswerten“ dient, sondern auf die Produktion von „Tauschwerten“ ausgerichtet ist und für die Kinder eher eine Belastung darstellt, für die sie durch ein eigenes Einkommen gleichsam entschädigt werden müssen. Insofern verbleibt das Konzept der Schularbeit im Rahmen derselben Logik wie das Konzept der Kinderarbeit als Erwerbsarbeit.

Auch die Annahme, dass die Schularbeit die em ehesten *zeitgemäße* Form der Kinderarbeit darstelle, ist in Frage zu stellen. Eder und Kränzl-Nagl merken selbst an, dass die in der heutigen Schule noch dominierenden Strukturmerkmale und Leistungsprinzipien, die sich „nach wie vor stark am Muster industrieller Arbeitsformen orientieren“, den „rasanten Entwicklungen“ in der Arbeitswelt und am Arbeitsmarkt nicht mehr standhalten (Eder & Kränzl-Nagl 1998, S. 218). Während die Schule noch weitgehend nach „autoritären Mustern“ gestaltet werde, ließe sich in der Arbeitswelt der Erwachsenen eher ein „gegenläufiger Trend“ feststellen. Dort würden nicht mehr in erster Linie Disziplin und Gehorsam, sondern „Teamfähigkeit, Kreativität, Flexibilität, konsensuale Konfliktbewältigung, Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit“ nachgefragt (a.a.O., S. 217).

Ein anderer Autor (Hengst 2000) macht auch darauf aufmerksam, dass der „Arbeitsplatz Schule“ zwar einen erheblichen Teil der Zeit der Kinder beanspruche, aber als Lernort eher an Gewicht und Bedeutung verliere. Bildungsbiographien lösten sich zunehmend von Schule und schulischem Lernen ab. Wichtige Erfahrungen mit Zukunftsbezug würden heute eher außerhalb der Schule gemacht, vor allem im Bereich der „kommerziellen Kinderkultur“, wo die Kinder für nahezu jedes Sachinteresse „Medien, Materialien, Informationen, Dienstleister und engagierte Gleichaltrige bzw. Gleichgesinnte“ fänden (a.a.O., S. 78). „Was hier abläuft, macht dem Schullernen (manchmal sogar auf der Tauschwertebene) Konkurrenz. Jeder Zwölfjährige hat heute zumindest eine vage Vorstellung davon, dass es Bildungstitel gibt, deren Erwerb ihm mehr bringt als die schulischen“ (ebd.).

Wenn Jens Qvortrup die „Schularbeit“ gar zur einzig zeitgemäßen Form der Kinderarbeit erklärt und dies mit dem „diachronen“ Charakter der „modernen“ Gesellschaft begründet, übersieht er mindestens zweierlei: Zum einen, dass das für die Arbeit zu erwerbende Wissen (auch in seinen symbolischen Formen) nicht mehr vorab und für immer in den frühen Lebensphasen erworben wird, sondern eine lebenslange Aufgabe geworden ist. Zum zweiten, dass auch und gerade in technologisch fortgeschrittenen Gesellschaften schon im Kindesalter Arbeitserfahrungen notwendig und möglich werden, die nicht in der „Schularbeit“ aufgehen. Ein deutliches Indiz hierfür ist der wachsende Wunsch vieler Kinder, die als lebensfremd empfundene Schule durch „eigene Arbeit“ außerhalb der Schule zumindest zu ergänzen. Von vergleichbaren Erwägungen sind die zahlreicher werdenden Initiativen geleitet, im Rahmen von Schulen und außerschulischen pädagogischen Einrichtungen Arbeitsprojekte zu entwickeln, die „körperliche“ und „geistige“ Arbeit miteinander verknüpfen und den Kindern „reale“ wirtschaftliche Erfahrungen ermöglichen sollen (siehe Kapitel [IV]2). Um die Formen und Bedeutungen heutiger Kinderarbeit angemessen beurteilen zu können, reicht es auch nicht aus, nur ihre als „Nutzen“ bezeichnete Funktionalität für die bestehende Gesellschaft ins Auge zu fassen, sondern es muss ebenso gefragt werden, was sie für die persönliche Lebensgestaltung, die Subjektentwicklung und die gesellschaftliche Partizipation der Kinder bedeutet.

Dieser Aspekt wird in einer anderen Veröffentlichung von Helmut Wintersberger angesprochen, in der er „für eine Revision des Verständnisses von Schularbeit als moderner Kinderarbeit“ plädiert (Wintersberger 2000, S. 177). Ihm zufolge kann zwar „die gesellschaftliche Anerkennung der Schularbeit als Äquivalent zur Erwerbsarbeit der Erwachsenen auch positive Auswirkungen auf die Ressourcenverteilung zwischen den Generationen haben“ (a.a.O., S. 180), aber ein adäquater Begriff von Kinderarbeit müsse auch ihre möglichen „positiven“ Bedeutungen für die Kinder und ihre Identitätsbildung ins Auge fassen. Um dies zu verdeutlichen, greift er auf eine schulkritische Passage des Erziehungswissenschaftlers Hartmut von Hentig zurück:

> Wenn eine Gesellschaft ihre jungen Menschen bis zum 25. Lebensjahr nicht braucht und sie dies auch wissen lässt, indem sie sie in Schulen, an Orten von denen nichts ausgeht, kaserniert und mit sich selbst beschäftigt, sie von allen Aufgaben ausschließt, denen Erwachsene nachgehen und für die sie als Zeichen und Maß der Wichtigkeit bezahlt werden, dann zieht sie ihre eigenen Zerstörer groß (von Hentig 1993, S.120 f., zit. n. Wintersberger 2000, S.186).

Wintersberger zieht aus dieser Überlegung den Schluss, dass den Kindern in unserer Gesellschaft „mehr Möglichkeiten der Erfahrung sinnvoller außerschulischer Arbeit geboten werden müssten und dass aber auch die Arbeitswelt Schule als solche anerkannt und entsprechend gestaltet wird“ (a.a.O., S. 187).

2.3.2 Kinderarbeit als kulturelle und soziale Tätigkeit

Aus der Überlegung, dass Kinderarbeit weder als „Erwerbsarbeit“ noch als „Schularbeit“ zureichend begriffen werden kann, plädiert Heinz Hengst für ein Arbeitskonzept, „das der kulturellen und sozialen Bedeutung von Arbeit größere Bedeutung schenkt als das ökonomische“ (Hengst 1998, S. 243). Er begründet dies damit, dass immer weniger Menschen direkt „für den Markt arbeiten“, d.h. nicht mehr ihre Arbeitskraft über den „Arbeitsmarkt“ vermitteln bzw. eine „bezahlte Arbeit“ ausüben, und dass heute im Alltagssprachgebrauch viele Tätigkeiten „außerhalb des Marktes“ als Arbeit bezeichnet werden. Bei seinem Versuch einer „Umdefinition“ bezieht sich Hengst auf das „*folk work concept*“ des US-amerikanischen Anthropologen Cato Wadel (1979).

Auf der Basis informeller Gespräche hatte Wadel folgende Aspekte der Alltagskonzepte von Arbeit notiert: den Einsatz physischer Energie, Routinen und Repetitives, spezielle Arbeitsorte und -zeiten, notwendige Aktivitäten, produkt- und resultatorientierte Aktivitäten und eine Art Einweisung. Ihm zufolge werden alle diese Kriterien auch auf Aktivitäten (z.B. Sport) angewendet, die nicht als Arbeit gelten. Im Alltagsverständnis werde zwar zwischen Arbeit und Freizeit unterschieden – Arbeit werde mit Bezahlung der Tätigkeit, Freizeit mit Spaß und Freiheit von Verpflichtung in Verbindung gebracht –, aber es bestünde auch so etwas wie „eine gemeinsame Schnittmenge“. Wadel schließt daraus, dass es den Menschen wichtig ist, Aktivitäten nicht als etwas Monolithisches, sondern als Mixturen zu betrachten – mit mehr oder weniger Arbeitsanteilen (vgl. Wadel 1979, S. 368 ff.). Unter Verweis auf empirische Studien zu den Denkweisen arbeitender Kinder und Jugendlicher in Deutschland (Grubauer 1987; Ingenhorst & Wienold 1992; Mallwitz 1997) betont Hengst, dass diese ihre Arbeit im Sinne von Wadel „als ganz unterschiedliche Mixturen begreifen“ (Hengst 1998, S. 244). Weil die Kinder der Gegenwart in Gesellschaften vom Typus Bundesrepublik zu einer Vielzahl von Aktivitäten Zugang haben, die Arbeits- und Freizeitelemente enthalten, ist davon auszugehen, dass sie komplexe, liquide und keineswegs stimmige Konzepte haben“

(ebd.). Hengst schlägt deshalb vor, die Analyse von Aktivitäten solle „nicht bei dem stehenbleiben, was im ökonomischen Verständnis als (Kinder-)Arbeit firmiert“ (ebd.).

Neben dem Verweis auf das Alltagsverständnis von Kindern und Jugendlichen führt Hengst für seinen Vorschlag zwei Gründe an: Erstens führten die „Erosionen der Arbeitsgesellschaft“ zu einer massenhaften Zunahme von Tätigkeiten im „gemeinnützigen Bereich“ wie „soziale Dienste, Gesundheitswesen, Erziehung, Kunst, Forschung, Ökologie, Naturschutz und Interessenvertretungen“ (Hengst 1998, S. 245). Als Beleg verweist er auf die Shell-Studie „Jugend '97“, die einen neuen Umgang von Jugendlichen mit ihren Hobbies beobachtete:

> Nicht selten ist es das private Hobby, welches den Weg ins gemeinnützige Engagement ebnet. In der Faszination der Technik und der Vorliebe für’s Basteln und ‚Rumtüfteln‘ kann der Schlüssel liegen, der dem Jugendlichen die Tür zu Brand- und Umweltschutz öffnet. Computerfreaks schauen plötzlich über den privaten Tellerrand, wenn ihr technisches Knowhow gefragt ist (Jugendwerk der Deutschen Shell 1997, S. 88).

Zweitens unterlägen die Ressourcen, auf die Kinder und Jugendliche heute bei sportiven Betätigungen, Hobbies und diversen (vor allem) nicht-schulischen Aktivitäten zurückgreifen, einer „qualitativen Veränderung“. Sie repräsentierten nicht mehr – wie noch die Medien und Materialien der Industrieepoche – die Differenz von Spielen und Lernen auf der einen und Arbeiten auf der anderen Seite und dementsprechend die klare Trennung von Kinder- und Erwachsenenaktivitäten. „Die Computer- und Internet-Kids spielen, lernen und arbeiten mit der gleichen Hard- und Software wie die Erwachsenen in der Arbeitswelt. Sie setzen allenfalls im Softwarebereich andere Akzente“ (Hengst 1998, S. 246). Im Konsumbereich ebenso wie in nicht-kommerziellen außerschulischen Handlungsfeldern (z.B. der Arbeit in Umweltorganisationen oder bei „Jugend forscht“) wird laut Hengst deutlich, „dass die herkömmlichen Trennungen von Kinder- und Erwachsenenaktivitäten, von Spielen, Lernen und (selbst wissenschaftlichem) Arbeiten liquide geworden sind“ (ebd.; vgl. auch Hengst 2013, S. 118 ff.).

Schließlich verweist Hengst darauf, dass die im Zuge des „Umbaus der Arbeitsgesellschaft“ entstehenden neuen Arbeits- und Beschäftigungsformen an der klaren Trennung von Arbeit und Leben rüttle, die bislang ein wesentliches Strukturmerkmal industrieller Arbeits- und Sozialverhältnisse war. Unter Bezug auf eine Studie des Arbeitswissenschaftlers Günther Voss sieht er Formen der Relation von beruflichen und anderen Tätigkeiten entstehen, „die in manchem an vorindustrielle Arbeits- und Lebensverhältnisse erinnern mögen, aber ganz offensichtlich Vorboten zukünftiger Arbeits- und Existenzformen sind“ (Voss 1998, S. 480 f.). Damit geht Hengst zufolge eine „Pluralisierung der Bedeutungen von Arbeit“ einher (Hengst 2000, S. 72). Im Gegensatz zu

der gewohnten Rede von „Kinderarbeit“ bedeutet für Hengst die neu entstehende „Arbeit der Kinder“ ein Versprechen auf Autonomie. Er nimmt sie vor allem im Kontext des mit der Konsumwelt vernetzten Mediensystems wahr. Hier hätten sich „auf mannigfaltige Weise die Kontroll- und Zugriffsmöglichkeiten der Kinder erweitert“ (a.a.O., S. 79) und es entstünde aus den Aktivitäten der Kinder heraus eine „Kinderkultur als zweite Lernkultur“ (a.a.O., S. 73). Die bislang nicht als Arbeit verstandenen kulturellen und sozialen Aktivitäten der Kinder bezeichnet Hengst deshalb als Arbeit, weil sich in ihnen der Anspruch der Heranwachsenden manifestiert, das Kindheitsghetto zu verlassen und sich in die Welt der Erwachsenen einzumischen, das heißt Dinge zu tun, die bisher Erwachsenen vorbehalten waren.

Für das von Heinz Hengst formulierte Konzept der „Arbeit der Kinder“ spricht, dass es für historische Veränderungen offen ist und die subjektiven Bedeutungen mitdenkt, die in verschiedenen, vor allem neu entstehenden Tätigkeitsformen enthalten sind. Es macht darauf aufmerksam, dass es sich beim Begriff der Kinderarbeit ebenso wie beim Arbeitsbegriff generell um eine soziale Konstruktion handelt. Für die Rede von der Kinderarbeit bedeutet dies zweierlei: Zum einen sind es immer wieder andere Aktivitäten, die als Kinderarbeit bezeichnet werden, so etwa ist zu beobachten, dass der Begriff der Kinderarbeit immer weniger auf Lohnarbeit begrenzt wird und dass alle möglichen Aktivitäten von Kindern, z.B. Mitwirkung oder Selbstversorgung im elterlichen Haushalt, die Übernahme von Aufgaben in der Ökologie-Gruppe, die Mitwirkung in Kriegen als Soldaten, Kinderhandel, Klauen, der (obligatorische) Schulbesuch und noch vieles mehr, heute als Kinderarbeit bezeichnet werden. Zum zweiten geht mit der Rede von der Kinderarbeit immer eine spezifische Bewertung einher, die entweder dazu tendiert, Kinderarbeit generell als “kinderfeindlich“ zu verstehen, oder dazu, Arbeit als einen möglichen, den Kindern zugutekommenden Aspekt ihrer Alltagspraxis aufzufassen. Von der jeweiligen Tendenz hängt ein Stück weit auch ab, welche Tätigkeiten unter den Begriff der Kinderarbeit subsummiert werden.

Allerdings stellt sich die Frage, welchen Sinn es ergibt, den Arbeitsbegriff gänzlich von ökonomischen Zusammenhängen abzulösen. Hengst deklariert alle Tätigkeiten als Arbeit, bei denen die Kinder in irgendeiner Weise selbstständig und aus eigener Initiative handeln, welche Relevanz auch immer dieses Handeln für die Gesellschaft und für die Kinder hat. Indem der Arbeitsbegriff kulturalistisch aufgelöst wird, wird es im Grunde beliebig, welche Tätigkeiten als Arbeit verstanden werden sollen. Die „Arbeit von Kindern“ wird letztlich zur Metapher für eine angenommene Entwicklung, in deren Verlauf die Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen eingeebnet werden und die Kinder zu weitgehend autonom handelnden Individuen avanciert sind.

2.3.3 Kinderarbeit als zielgerichtete, der Lebenserhaltung dienende Tätigkeit

Das nunmehr vorzustellende Konzept ist noch immer weitgehend Programm. Ich will es – teilweise unter Bezug auf Überlegungen der Erziehungswissenschaftler Fritz Haunert und Reinhard Lang (1994) sowie Dieter Kirchhöfer (1998, 1999) – in seinen Grundzügen skizzieren. Demnach gelten als Kinderarbeit alle Tätigkeiten von Kindern, die eine erkennbare Relevanz für die Befriedigung menschlicher Bedürfnisse haben und in diesem Sinn zielgerichtet auf ein materielles Substrat bezogen sind. Ebenfalls gilt es als wichtig, danach zu fragen, in welchem sozialen und kulturellen Kontext die Arbeit von Kindern verortet ist und unter welchen Rahmenbedingungen sie ausgeübt wird. Nicht von vorherein wird unterstellt, dass sie negativer oder positiver Ausdruck einer gesellschaftlichen Entwicklungstendenz ist. Vielmehr soll das Konzept ermöglichen, sowohl negative als auch positive Aspekte der Arbeitserfahrung von Kindern zu thematisieren und die verschiedenen Bedeutungen der Arbeit sei es für die Gesellschaft, sei es für die arbeitenden Kinder selbst zu erkennen und zu bewerten.

Das Konzept berücksichtigt, dass Kinder heute eine Fülle von Tätigkeiten ausüben, die nicht im strikten Sinne als lohnabhängige Erwerbsarbeit bezeichnet werden können, aber gleichwohl einen wirtschaftlichen Wert besitzen und für die Lebenserhaltung bedeutsam sind. Selbst bei den von Kindern heute vielfach zum Gelderwerb ausgeübten Jobs steht den Kindern nur noch selten ein Arbeitgeber gegenüber, von dem sie abhängig sind und der ihnen die Bedingungen ihrer Arbeit diktieren könnte. Weitaus häufiger als in Betrieben sind ihre Jobs im Bereich privater Dienstleistungen angesiedelt und werden ja nach Gelegenheit mal hier, mal da praktiziert. Daneben spielt die Wahrnehmung von Aufgaben im Bereich des elterlichen Haushalts (vgl. Zeiher 2000; Hungerland et al. 2005; Wihstutz 2009) und des Familienbetriebs eine wachsende Rolle. Zahlreiche Kinder schaffen sich selbst Arbeitsgelegenheiten, sei es um ihr Taschengeld aufzubessern, sei es um etwas zu tun, das ihnen sinnvoll und nützlich erscheint und ihnen das Gefühl vermittelt, im Leben eine ernstzunehmende Rolle zu spielen.

In einer wegweisenden Studie über die Bedeutung von Arbeit in der Jugendsozialarbeit weisen Haunert und Lang (1994) daraufhin, dass im „Alltagssprachgebrauch" der Jugendlichen die Rede von Arbeit neue Bedeutungen gewinne. Einerseits würden an die Arbeit über den Gelderwerb hinaus vermehrt qualitative Ansprüche gerichtet, andererseits würde Sinnerfüllung und Identität eher von Tätigkeiten jenseits der Erwerbsarbeit erwartet. „Das, was in der Moderne mit dem Begriff der Arbeit verbunden und im allgemeinen auf Erwerbsarbeit begrenzt wurde, findet nicht mehr hier, sondern in ‚anderer Arbeit' statt" (Haunert & Lang 1994, S. 89). Die Autoren schlagen deshalb vor, den

Arbeitsbegriff zu differenzieren in „konsumtive Zeitnutzung", „Erwerbsarbeit" und „andere Formen von Arbeit" (ebd.).

> So wie heute nicht mehr nur in Erwerbsarbeit Erfüllung und Identitätsfindung möglich ist, sondern auch in anderen Formen von Arbeit, könnte in einem weiteren Schritt dieses menschliche Bedürfnis sogar in bezahlter Arbeit gar nicht mehr zu verwirklichen sein, weil die Zuweisungen an ‚Arbeit', die mit Bedeutungen, Mythen und Selbstinszenierungskapazitäten verbunden werden, und die im traditionellen Arbeitsbegriff der Moderne der Erwerbsarbeit vorbehalten waren, für viele Menschen dann nicht mehr dort angesiedelt sein können. Es gibt keinen triftigen Grund, warum in absehbarer Zeit die Menschen für sie sinnvolles Tun nicht Arbeit nennen sollten und die der materiellen Sicherung dienende Arbeit nur noch ‚bezahlte Arbeit' oder ‚Erwerbstätigkeit' nennen, um in einer sprachlichen Differenzierung die Wirklichkeit in einer Weise zu vermitteln, die dem Bedürfnis nach sinnvoller Kommunikation entgegenkommt (ebd.).

Erwerbstätigkeit wäre dann „die belanglosere Form" im Vergleich zu „anderen lebenserhaltenden und die Sozialität fördernden Tätigkeiten" (a.a.O., S. 90), die jetzt als Arbeit definiert werden könnten.

Für die Arbeit der Kinder bedeutet dies, gerade diejenigen ihrer Tätigkeiten ernster zu nehmen, die nicht vorrangig dem Gelderwerb dienen oder in der Form lohnabhängiger Erwerbsarbeit ausgeübt werden. Allerdings stellt sich die Frage, ob es notwendig und sinnvoll ist, eine Grenze zu ziehen zwischen Tätigkeiten von Kindern, die als Arbeit, und solchen, die nicht als Arbeit zu bezeichnen sind. In dem kulturalistischen Konzept, das Heinz Hengst entwickelt hat, wird diese Frage verneint. Ich bin dagegen der Auffassung, dass es nur dann sinnvoll ist, bei Tätigkeiten von Kindern von Arbeit zu sprechen, wenn diese gezielt auf ein „Produkt" oder eine „Dienstleistung" gerichtet sind, die eine erkennbare und zeitlich überschaubare Relevanz für die Erhaltung und Gestaltung des menschlichen Lebens haben.

Wichtige Bausteine zu einem solchen Konzept von Kinderarbeit hat der Erziehungswissenschaftler Dieter Kirchhöfer beigesteuert. Ihn interessiert vor allem die Frage, in welcher Weise Arbeit für Kinder bedeutsam und zu einer positiven Lebenserfahrung werden kann. Hierzu greift er auf die allgemeine Definition von Arbeit zurück, die Karl Marx im ersten Band des *Kapital* gibt: „Die Arbeit ist zunächst ein Prozess zwischen Mensch und Natur, ein Prozess, worin der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigene Tat vermittelt, regelt und kontrolliert" (Marx 1979, S. 193). Um die Arbeitstätigkeit vom Lernen und Spielen abzugrenzen, hält es Kirchhöfer für erforderlich, über diese Bestimmung hinaus das „Arbeiten" als „zielgerichtete Tätigkeit" zu begreifen, „bei der das künftige Resultat – mehr oder weniger fest umrissen – gedanklich vorweggenommen wird" (Kirchhöfer 1998, S. 66). Dies sei bei den „spontanen, affektiv gesteuerten oder unbewussten Formen der frühkindlichen Tätigkeit" (ebd.) noch nicht der Fall. Sobald ein Kind jedoch zur bewussten Steuerung seines Handelns in der Lage ist, könne es arbeiten und die Arbeit

werde für es zu einem „notwendigen Entwicklungsraum". Dann wirke das Kind beim Arbeiten

> auf eine außer ihm existierende Wirklichkeit ein (Gegenstände, Verhältnisse, andere Menschen) und sucht eine Veränderung dieser Gegebenheiten zu bewirken. Es entäußert und objektiviert seine Absichten und seinen Willen in diesen Gegebenheiten und erzeugt so ein Bleibendes, Ruhendes gegenüber dem Flüchtigen, Unruhigen des Spiels. Einmal durch das Subjekt hervorgebracht, wirkt dieses Bleibende sowohl als Resultat vergangenen Verhaltens wie auch als Bedingung künftigen Handelns (ebd.).

Die von Kirchhöfer vorgenommene Unterscheidung von Arbeit und Spiel ist begrifflich-analytischer Art. Sie bedeutet nicht, dass im Leben von Kindern Arbeit und Spiel immer strikt getrennt werden können, gerade unter den Bedingungen zeitgenössischer „Waren"-Gesellschaften gehen „Spiel" und „Ernst" bei Kindern häufig ineinander über bzw. es entstehen „Verknüpfungen" (Invernizzi 1998) und „Vermischungen" besonderer Art, wie Heinz Hengst (1998; 2000) plausibel dargestellt hat. Aber unter analytischen Gesichtspunkten ist es sinnvoll, mit Kirchhöfer nur solche Aspekte und Formen kindlichen Handelns als Arbeit zu bezeichnen, in denen eine „zielgerichtete Tätigkeit zur Veränderung objektiver Gegebenheiten" enthalten ist und mit denen „das Individuum eigene oder fremde Bedürfnisse befriedigt und so eine Nützlichkeit erzeugt" (Kirchhöfer 1998, S. 67). Mit seinen Überlegungen hat Kirchhöfer nicht nur einen genügend weiten, sondern auch einen flexiblen Arbeitsbegriff gewonnen, der einer Tätigkeit das Attribut „Arbeit zu sein" nicht unveränderlich und ausschließlich zuschreibt.

> Das Merkmal ist *fließend*, d.h. eine Tätigkeit kann dieses Merkmals auch wieder verlustig gehen oder ein solches erwerben, z.B. kann das disziplinierte Jonglieren mit dem Ball (die Ballarbeit) während des Trainings zu einer zweckfreien, entspannenden Tätigkeit im Streetball werden. Tätigkeiten sind *nichtmonolythisch*, d.h. sie können sowohl Merkmale des Lernens oder Spielens und des Arbeitens haben, wie z.B. das Leistungsklettern – um in der Denkwelt des Sports zu bleiben – durchaus auch lustvolle Zustände der Erregung oder des spontanen Affekthandelns aufweisen kann. Die Attribuierung als Arbeit ist zudem *relativ*, d.h. aus verschiedenen Perspektiven, z.B. des Spielers oder des Zuschauers, kann ein und dieselbe Tätigkeit Arbeit oder auch Spiel sein (a.a.O., S. 67 f.; kursiv im Orig.)

Ob eine Tätigkeit von Kindern als Arbeit zu verstehen ist, hängt zudem nicht allein von ihren Inhalten, Formen und subjektiven Zwecken ab, sondern immer auch von dem sozialen und kulturellen Kontext, in dem sie stattfindet. Nur in diesem historisch variablen Kontext lässt sich entscheiden, ob eine Arbeit „notwendig" oder „nützlich" ist bzw. für die Befriedigung von Bedürfnissen, die Lebenserhaltung oder -gestaltung relevant ist.

Hinsichtlich der „postindustriellen" Gesellschaften des globalen Nordens wird gelegentlich hervorgehoben, dass eine Arbeit, deren Nützlichkeit oder Gebrauchswert unmittelbar zutage liegt und vom Arbeitenden erfahrbar ist, an

Umfang und Bedeutung verliert gegenüber intellektuell-geistiger Arbeit, deren Produkt nicht mehr unmittelbar sichtbar und nicht mehr ohne weiteres individuell zurechenbar ist (vgl. Wintersberger 1996, S. 199 f.). In dem Konzept, das in der „Schularbeit“ die einzig moderne Form der Kinderarbeit wahrnimmt, aber auch in dem von Hengst vertretenen kulturalistischen Konzept der Arbeit von Kindern spielt diese Annahme eine zentrale Rolle. Für Jens Qvortrup ist es nur noch eine Frage der Zeit, bis die „manuelle Arbeit“ gänzlich zugunsten „symbolischer Arbeit“ von der Bildfläche verschwindet (Qvortrup 2000, S. 27 ff.). Für Heinz Hengst ist das, was er die „traditionelle Kinderarbeit“ nennt, längst weitgehend durch die spielerische und „produktive“ Aneignung medialer Konsumangebote ersetzt worden, deren Konturen er vor allem „an einem fluiden Mix von Betätigungen auf ganz unterschiedlichen sozialen Bühnen“ wahrnimmt (Hengst 2000, S. 94).

In solchen Szenarien wird zum einen vernachlässigt, dass auch in postindustriellen Gesellschaften die von Kindern ausgeübte Arbeit vielfach mit körperlichen Erfahrungen verbunden ist und diese sogar von Kindern ausdrücklich gesucht werden.[99] Zum anderen gerät aus dem Blick, dass die Arbeit vielfach unter Bedingungen stattfindet, die es Kindern erschweren, sich als „produktive Subjekte“ zu erfahren und sie als wesentlichen Teil ihres Selbst zu verstehen. Das hier vertretene Konzept, das Kinderarbeit als zielgerichtete Tätigkeit versteht, die eine Relevanz für die Lebenserhaltung und -gestaltung hat, hat diese beiden Aspekte gleichermaßen im Auge. Sie betreffen zum einen den technologischen, zum anderen den sozialstrukturellen Aspekt der gesellschaftlichen Entwicklung und der Verortung der Kinder.

Die technologische Entwicklung einer Gesellschaft ist ein widersprüchlicher Prozess, der mit Ungleichzeitigkeiten einhergeht und die Formen der Arbeit nie vollständig und in nur einer Richtung determiniert. Es ist keineswegs zwangsläufig, dass in technologisch besonders „fortgeschrittenen“ Gesellschaften nur noch „symbolische“ Arbeiten möglich sind, die eine umfassende abstrakte „schulische“ Qualifikation voraussetzen und die den Kindern deshalb unzugänglich oder für sie ungeeignet sind. Neben „alten“ fortbestehenden Arbeitsformen nach dem Muster des Handwerks entstehen „neue“, die nicht unbedingt komplexer und Kindern unverständlicher sind. Sowohl im Kontext alter wie neuer Technologien können sinnliche Qualitäten entstehen, die es Kindern ermöglichen, sich einzubringen und körperliche und/oder geistige Fähigkeiten zu erproben und weiterzuentwickeln, also auch bei der Arbeit zu lernen. Auch in technologisch fortgeschrittenen Gesellschaften gibt es (immer) Arbeiten, die direkte Effekte (nicht nur in ferner Zukunft) haben und dazu dienen, alltägliche Bedürfnisse zu befriedigen Sie können von Einzelnen oder in klei-

99 In einer späteren Veröffentlichung weist Hengst (2013, S. 158 ff.) unter Bezug auf „entgrenzte Bewegungskulturen“ von Kindern auf die Bedeutung solcher körperlichen Erfahrungen hin („*body turn*“).

nen Gruppen ausgeübt werden (nicht nur in großen, stark arbeitsteilig organisierten Produktionseinheiten); sie können relativ kurzzeitig oder „en passant“ erlernt werden und bei den Alltagserfahrungen genutzt werden; sie können im Arbeitsprozess selbst die Erweiterung von Qualifikationen ermöglichen und schließlich auch persönliche Befriedigung vermitteln und befriedigende soziale Beziehungen möglich machen.

Auf der anderen Seite ist zu bedenken, dass die Arbeit von Kindern auch in den reichen und technologisch fortgeschrittenen Gesellschaften des globalen Nordens häufig unter Bedingungen stattfindet, die für die Kinder eher Nachteile als Vorteile mit sich bringen. Dabei handelt es sich nicht nur um traditionelle Formen lohnabhängiger Erwerbsarbeit, sondern um alle Formen von Tätigkeiten, bei denen Kinder in Machtverhältnisse eingebunden sind, die sie daran hindern, selbständig zu handeln und Entscheidungen zu treffen oder selbständig über den Ertrag ihrer Arbeit zu verfügen. Dies kann im Rahmen häuslicher Arbeit oder bei der sog. Mithilfe im Familienbetrieb der Fall sein, aber auch da, wo die Kinder von Eltern oder anderen erwachsenen Personen – aus welchen Motiven auch immer – genötigt oder verleitet werden, sich auf Tätigkeiten einzulassen, die sie physisch oder psychisch überfordern. Auch für die „Schularbeit“ trifft dies vielfach zu.[100]

Mit dem hier vertretenen Konzept werden folgende Aspekte der Arbeit von Kindern zusammenhängend thematisiert und der Beurteilung zugänglich gemacht:

- der „Wert“ der Arbeit im Sinne ihrer Relevanz für die Lebenserhaltung und Befriedigung von Bedürfnissen;
- die „Qualität“ der Arbeit im Sinne der durch sie möglich werdenden Erfahrungen und „informellen“ Lernprozesse;
- der „Stellenwert“ der Arbeit im Sinne der mit ihr verbundenen sozialen Anerkennung und der Einflussnahme auf die Lebensbedingungen und gesellschaftlichen Verhältnisse („Partizipation“);
- die „Bedingungen“ der Arbeit im Sinne ihrer Eingebundenheit in die gesellschaftlichen Produktions- und Machtverhältnisse und ihrer entsprechenden Konsequenzen für die Lebensgestaltung und die Lebensperspektiven der Kinder.

Das Konzept ermöglicht auf diese Weise deutlicher als in dem kulturalistischen Konzept die verschiedenen Formen von Arbeit und „anderen“ Tätigkeiten zu identifizieren und zu unterscheiden. Und es ermöglicht im Unterschied

100 Unter dem Aspekt der Stellung der Kinder im Generationengefüge, ihrer Macht oder Ohnmacht, ihrem Benachteiligt sein, könnte es durchaus Sinn ergeben, alle hier diskutierten Konzepte von Kinderarbeit heranzuziehen. In diesem Sinn schlägt Schlemmer (2000, S. 12 f.) vor, unter heuristischen Gesichtspunkten alle Tätigkeiten der Kinder als Arbeit zu verstehen („*all children work*“) und zu fragen, inwiefern sie dabei ausgenutzt werden. Dies wird auch in neueren theoretischen Beiträgen unterstrichen (z.B. Bourdillon et al. 2010).

zu den Konzepten der „Erwerbsarbeit“ und „Schularbeit“ nicht nur den allgemeinen Nutzen der Arbeit für die Gesellschaft oder bestimmte „Nutznießer“ zu identifizieren, sondern auch die Arbeitserfahrungen der Kinder aufzugreifen und solche Formen von Arbeit einzubeziehen, die für die Kinder selbst in einem positiven Sinne bedeutsam sind.

3. Zwischen Verbot und Lobpreisung. Verborgene Aspekte der Arbeit von Kindern in wohlhabenden Gesellschaften

„Lasst Kinder arbeiten" – forderte vor mehreren Jahren die Wochenzeitung *Die Zeit* (Nr. 44, 25.10.2001) auf ihrer Titelseite und erläuterte: „Verwandelt Kindergärten in Labors, Ateliers. Ein Plädoyer gegen Langeweile und Monotonie."[101] „An Tanksäule 4 für eine gute Sache" – titelte *die tageszeitung* (19.06.2002) und berichtete: „Zum ersten Mal fand gestern in Berlin ein ‚sozialer Tag' statt. Statt im Klassenzimmer zu schwitzen, jobbten 400 Schüler bei der Erdbeerernte, an Tankstellen oder in Parteibüros. Ihren Lohn spendeten sie für Hilfsprojekte auf dem Balkan." „Jung. Mutig. Entrepreneur. – Schüler als Unternehmer" – unter diesem Titel veranstaltete die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung am 19. Oktober 2004 eine Tagung, auf der Kinder von US-amerikanischen Experten lernen sollten, wie sie noch während ihrer Schulzeit eigene Firmen gründen können.

Die Arbeit von Kindern scheint seit Anfang des neuen Jahrtausends auch hierzulande nicht mehr so verpönt zu sein, wie die seit Jahren vorgebrachten Klagen von Lehrer*innen und Kinderschützer*innen, dass die Kinderarbeit wieder von den Kindern Besitz ergriffen und die Schule zum vernachlässigten Nebenjob geworden sei, hätten vermuten lassen. Mal wird die Arbeit von Kindern gepriesen, mal wird sie verdammt. Sollen Kinder nur arbeiten dürfen, wenn es einem „gutem Zweck" dient, oder sollen sie auch Geld verdienen können, wenn sie es für sich selber verwenden und vielleicht die Familienkasse entlasten wollen? Sollen Kinder nur arbeiten dürfen, wenn es ihrer Erziehung dienlich ist, oder auch dann, wenn sie sich damit ein Stück Autonomie erwerben und im Leben der Erwachsenen mitmischen wollen?

Bezogen auf die Tätigkeiten und Tätigkeitsbereiche von Kindern lässt sich im öffentlichen Diskurs eine Art Doppelmoral beobachten. Das Label „Kinderarbeit" bleibt solchen „traditionellen" Tätigkeiten vorbehalten, die in erster Linie dem Gelderwerb dienen, sei es aus materieller Not, sei es aus (vermeintlicher) Konsumgeilheit. Als „Kinderarbeit" gelten sie insofern, als sie nach bürgerlichem Verständnis den Kindern schaden und dementsprechend als unzumutbar oder kinderfeindlich zu betrachten sind. Doch die Frage, was kindgemäß ist oder den Kindern schadet, wird selektiv verhandelt. Sofern sie sich in das Muster einer aufstiegsorientierten Lebenshaltung („Karriereplanung"), sei es der Eltern, sei es der Kinder, einfügen, werden die Tätigkeiten von Kindern auch dann, wenn sie tatsächlich die Kinder in Gefahr bringen, nicht als

101 Bezogen auf einen im Innenteil abgedruckten gleichnamigen Artikel von Donata Elschenbroisch (2001).

Kinderarbeit geächtet, sondern als „normal“ verstanden oder gar durch andere eher prestigeträchtige Attribute („Künstler“, „Filmstar“) geadelt. Ähnliches gilt, wenn auch eher insgeheim, für die Inanspruchnahme der Kreativität von Kindern für wirtschaftliche Zwecke („Trendsetter“, „Entrepreneur“), zumal wenn sie sich im Rahmen pädagogischer Einrichtungen abspielt.

Die Doppelmoral ist auch am Werke, wenn es um „ehrenamtliche“ Tätigkeiten von Kindern geht, sei es im elterlichen Haushalt, sei in sozialen Einrichtungen und Organisationen. Diese Tätigkeiten, die heute einen beachtlichen Raum im Alltag von Kindern einnehmen, werden allerorts als Beispiele für das „Pflichtgefühl“ oder „bürgerschaftliche Engagement“ junger Menschen gepriesen, ohne je in Verbindung mit „Arbeit“ oder „Kinderarbeit“ gebracht zu werden. Indem weder die „Hausarbeit“ noch die sozialen Aktivitäten von Kindern als „wirkliche Arbeit“ gelten, werden sie insgeheim sowohl „abgewertet“, als auch einer kritischen Betrachtung entzogen. Beides wäre aber gerade mit Blick auf Kinder angebracht, da ihre Tätigkeiten in diesen Bereichen gleichsam als selbstverständlich „mitgenommen“ werden, ohne dass die Frage gestellt wird, unter welchen Bedingungen sie hier tätig sind und ob das Prinzip der „Ehrenamtlichkeit“ unter allen Umständen zu rechtfertigen ist.

In sozialwissenschaftlichen Veröffentlichungen werden solche Fragen erst vereinzelt thematisiert. Die Schweizer Psychologin Gabrielle Bieber-Delfosse (2002) qualifiziert die Tätigkeiten von Kindern im Medienbereich als „elitäre Kinderarbeit“ und beleuchtet sie im Hinblick auf die möglichen Belastungen für die Kinder. Der Erziehungswissenschaftler Dieter Kirchhöfer, der schon vor Jahren bisher unterbelichteten Aspekten der Arbeit von Kindern nachging (Kirchhöfer 1998; 2000) und auch auf die Bezüge zwischen Leistungssport und Kinderarbeit aufmerksam machte (Kirchhöfer 1999), fragt in einem späteren Beitrag (Kirchhöfer 2004), wie weit die in der postindustriellen Arbeitswelt zu beobachtenden „Entgrenzungsprozesse“ in die Arbeit von Kindern hineinreichen. Er sieht neben dem „traditionellen Typus“ (Mithilfe im Haushalt und andere Formen von „Eigenarbeit“, Schülerjobs im Privatbereich und Einzelhandel, Arbeit auf Bauernhöfen) einen „entgrenzten (nichtfordistischen) Typus“ von Kinderarbeit entstehen, zu dem er „Arbeiten im sozialen Umfeld“ (z.B. Betreuung älterer Menschen), „mediale bzw. Animationsarbeit“ (z.B. Showbusiness, Eventanimation, Webseitendesign) und den Sportbereich (z.B. Trainertätigkeit, Skateboardschulen) rechnet.

In diesem Kapitel will ich einigen bislang unterbelichteten und verborgenen Aspekten der Arbeit von Kindern in „postindustriellen“, im Vergleich zu den Ländern des globalen Südens wohlhabenden Gesellschaften nachgehen. Ich werde dabei mit Blick auf verschiedene, wenig beachtete Arbeitsfelder fragen, in welcher Weise hier mit zweierlei Maß gemessen, also eine Art Doppelmoral praktiziert wird und wie sich die Arbeitserfahrungen aus der Sicht der arbeitenden Kinder darstellen und was sie für die Kinder bedeuten. Der Reihe

nach gehe ich auf die Arbeit im Medienbereich, die „Schularbeit“, die Hausarbeit und die ehrenamtlichen sozialen Tätigkeiten ein.[102] Am Ende will ich der Frage nachgehen, wie die Ambivalenzen und Widersprüche im Umgang mit Arbeit von Kindern zu erklären sind und inwieweit sie mit der Einschätzung ihrer gesellschaftlichen Relevanz zu tun haben.[103]

3.1 Kinder in den Medien – elitäre Kinderarbeit?

Die starke Expansion der Medien- und Werbewirtschaft hat für Kinder und Jugendliche viele neue Arbeitsgelegenheiten entstehen lassen, die sehr attraktiv sind. Sie reichen von der Mitwirkung in öffentlichen Inszenierungen der Showbranche und der Medien bis hin zur Gestaltung eigener Websites. Die Vielfalt und das Ausmaß dieser Tätigkeiten sind kaum noch zu überblicken. Im Folgenden sollen die Medienjobs von Kindern betrachtet werden, die Gabrielle Bieber-Delfosse (2002) als „elitäre Kinderarbeit“ bezeichnet.

Viele dieser Jobs sind attraktiv, weil sie relativ große Verdienstmöglichkeiten bieten, aber auch weil sie mit öffentlicher Aufmerksamkeit einhergehen und den narzisstischen Wünschen schmeicheln. „Der Erfolg verleiht einen Sonderstatus, die Zugehörigkeit zu einer Gruppe von VIPs, der Elite-Welt, ebenfalls. Die Berühmtheit sichert Anerkennung, Freunde, usw.“ (Bieber-Delfosse 2002, S. 104). Eine Tätigkeit beim Radio, Fernsehen oder gar Film wird von den Kindern als Privileg empfunden und von ihren Eltern in der Regel begrüßt, wie schon Anfang der 1990er Jahre aus einer Studie in den Niederlanden hervorging (Hartmeijer 1992). Besonders verlockend sind die Erwartungen hinsichtlich lukrativer Bezahlung, Popularität, die mit hohem Ansehen und einer Verbesserung der sozialen Position (des Kindes und seiner Eltern) bei den Altersgenossen, in der Schulwelt, in der Nachbarschaft einhergehen können. Ein ebenfalls nicht zu vernachlässigender Faktor ist der Stolz der Eltern auf ihren Nachwuchs.

Während Medien und Showbranche in europäischen Ländern erst in den letzten Jahrzehnten zu einem breiten Arbeitsfeld von Kindern wurden, haben sie in den USA eine längere Geschichte. Schon gegen Ende des 19. Jahrhunderts brach dort eine Manie für Kinderstars in Theaterstücken aus; Stücke mit Kindern wurden zu Kassenfüllern. Alte Theaterstücke wurden aktualisiert und Rollen für Kinder eingefügt. Prominente Gegner der Kinderarbeit verwandelten sich plötzlich in glühende Befürworter der Kinderarbeit auf der Bühne. Die

102 Obwohl auch die Erwerbsarbeit von Kindern manche verborgenen Aspekte hat, bleibt sie hier ausgespart.

103 Eine frühere Version dieses Kapitels war in meinem Buch *Kinder im Abseits. Kindheit und Jugend in fremden Kulturen* (Liebel 2005) enthalten.

US-amerikanische Soziologin Viviana Zelizer ([1985]1994) macht darauf aufmerksam, dass in dieser Zeit paradoxerweise Kinder auf der Bühne gefragt waren, um das neue Kindheitsbild des emotional unbezahlbaren, aber ökonomisch nutzlosen Kindes (*priceless child*) zu portraitieren und propagieren.

Die später zur Entfaltung kommende Doppelmoral in Bezug auf die Kinderarbeit wurde hier schon vorbereitet. Genau in der Zeitepoche, in der die Kinderarbeit in Fabriken und auf der Straße problematisiert und im Schwinden begriffen war und das kindliche Recht auf eine gesunde Entwicklung betont wurde, stieg der ökonomische Wert von Kinderstars an. Besondere Bekanntheit erlangte das historische Beispiel der kleinen Shirley Temple. In der wirtschaftlichen Depression der 1920er Jahre repräsentierte sie oft ein armes Waisen- oder Proletarierkind, das mit seinem Charme, seinem liebreizend-unschuldigen Wesen die Herzen der reichen Menschen erweichte. Das Filmkind wurde zum emotionalen Resonanzboden und zur Projektionsfläche. Es gab den Menschen wieder Hoffnung auf eine neue und bessere Zukunft und diente so als Therapeutikum für die Ohnmachtsgefühle in der Gesellschaft.

Die gegenwärtige Konjunktur von Kinderstars in den USA hat einen ähnlichen Hintergrund. Nancy Carson, Leiterin einer Vermittlungsagentur für Kinderdarsteller, schilderte 1995 die Situation folgendermaßen: „Das Volk hat auf diese Kinder gewartet: Nicht nur in Europa, auch in den USA haben wir im Moment eine Wirtschaftskrise. Die Menschen sind stark von dieser Krise betroffen, sie leiden darunter. Kinder im Film machen sie (die Erwachsenen) glücklich, sie bringen sie zum Lachen und helfen, Probleme für einen Moment zu vergessen“ (zit. n. Bieber-Delfosse 2002, S. 152).

Die sich aus dem Mythos der kindlichen Unschuld speisende Doppelmoral kommt heute vor allem in Kinderschönheitswettbewerben, den *Children's Beauty Pageants*, und hier naheliegender Weise insbesondere bezogen auf Mädchen, zum Tragen. Jedes Jahr nimmt schätzungsweise eine Million Mädchen unter 16 Jahren an diesen Wettbewerben teil. Sie sind ein Milliardengeschäft, das über Sponsoring, Werbung, Designer, Photographen, Hair-Stylisten, Modeling-Schulen eng mit anderen Wirtschaftszweigen, nicht zuletzt der Schönheitsindustrie, vernetzt ist. Die Kinder-Schönheitswettbewerbe, an denen schon Babys „teilnehmen“, gelten als ideales Jagdrevier für Model-Agenturen und andere „Talentsucher“.

Die Schönheitswettbewerbe sind in der Regel noch nicht mit einem eigenen Einkommen der Kinder verbunden, sie gelten Kindern und vor allem ihren Eltern als eine Art Sprungbrett für eine „ökonomische Kariere“. Viele Eltern sind zutiefst davon überzeugt, ihren Kindern auf diese Weise nur Gutes zu tun, ihnen sogar ein großes Geschenk für die Zukunft zu machen. Eine von Bieber-Delfosse (a.a.O., S. 198) zitierte Mutter drückte dies so aus: „Die Kinder, die das machen, haben eine Aufgabe. Sie lernen zu Hause sich zu benehmen; sie lernen zu Hause richtig zu gehen; sie lernen schöne Kleider zu tragen; sie haben eine Beschäftigung. Und eigentlich, für sie ist zwar alles ein Spiel, aber

trotzdem für ihre Zukunft ist es eine sehr positive Sache. […] da waren Kinder, 6, 7, 8 [Jahre] und älter; die haben getanzt, gesungen, die haben Jazz-Ballett gemacht … und ich hab gedacht, das darf nicht wahr sein, wie die Professionellen.“ Die Eltern scheinen von dem latenten Wunsch getrieben zu sein, sich über die Förderung ihres Kindes Ressourcen zu eröffnen, die ihnen sonst unzugänglich geblieben wären. Es sind Lebensbereiche und Ressourcen, die sie – aufgrund ihres Alters – nicht mehr für die eigene Person erschließen können, an denen sie aber – über ihr Kind – partizipieren können.

Was die neuen Arbeiten in der Medien- und Showbranche für Kinder bedeuten (können), erfordert eine komplexe Betrachtung, die sich nicht damit begnügen kann, die Kinder nur als Opfer zu bedauern oder als kleine Helden zu bewundern.[104] Die Erlebnisqualität eines Medienjobs kann sehr verschieden sein. Was dem einen Kind Freude bereitet, weil es Anerkennung findet oder sein Talent beweisen kann, mag bei einem anderen Stress auslösen, weil es sich überfordert fühlt. Manche Kinder identifizieren sich sehr stark mit ihrer Rolle, andere bewahren kühl Distanz und kalkulieren die Vor- und Nachteile oder den zeitlichen Bezug des Jobs zu ihrem Lebensalter mit ein.

Gabrielle Bieber-Delfosse hat in ihrer Studie vor allem die Belastungen im Blick, wobei sie direkte und indirekte Faktoren unterscheidet. Zu den direkten Belastungsfaktoren rechnet sie die Erlebnisse der Kinder bei der Auswahl, insbesondere bei den Castings („das bange Warten auf die Chance“), bei den Interaktionen zwischen Kind und Erwachsenen auf dem Set und den widersprüchlichen Rollenanforderungen bei den öffentlichen Darstellungen. Zu den indirekten Belastungsfaktoren zählt sie die „Starifizierung“ des Kindes, den nahezu unvermeidlichen Karriereabbruch mit Erreichen der Pubertät und den Umgang mit Erfolg und Misserfolg.

Ein erfolgreiches Kind ist immer wieder in neuen Rollen zu sehen. Regisseur*innen, Photograph*innen und auch Agent*innen wollen sich ihre Arbeit nicht unnötigerweise erschweren und das ökonomische Risiko weitestgehend gering halten. Die Kinderagentin Nancy Carson erklärt: „Kinder müssen wissen, dass Leute (Produzenten etc.) sehr viel Geld ausgeben. Das ist ein Beruf, nicht nur Spaß. Wenn sie (die Kinder) das machen wollen, sollen sie das wissen, bevor die Arbeit beginnt. Nachher ist es zu spät“ (zit. n. Bieber-Delfosse 2002, S. 247). Ausgehend von den Befunden einer Studie, die in den USA „erfolgreiche“ Kinderdarsteller untersucht hat und den permanenten „Kampf um Rollen“ als das vorwiegend belastende Element identifiziert hat (Rapport & Meleen 1998), rückt Bieber-Delfosse die Eigenmotivation des Kindes und

104 Neben der Studie von Bieber-Delfosse ziehe ich im folgenden Ergebnisse aus einem qualitativen Forschungsprojekt über die Bedeutungen von Arbeit für 9- bis 15-jährige Kinder in Deutschland heran, in dessen Sample auch „Medienkinder“ vertreten waren. Dem Forschungsteam gehörten an: Beatrice Hungerland, Manfred Liebel, Anja Liesecke, Bernd Overwien, Gesine Stühmeier und Anne Wihstutz. Teilergebnisse wurden in Hungerland et al. (2005) sowie Wihstutz (2009) veröffentlicht.

sein Talent für diese Arbeit in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen: „Ein Kind, das seinen Eltern einen Gefallen damit tut, wird es – im Gegensatz zu einem Kind mit einer originären Motivation – schwer haben, den sehr hohen Anforderungen über einen längeren Zeitraum hinweg gewachsen zu sein“ (a.a.O., S. 249).

Oft sind auch in europäischen Ländern die Eltern die treibenden Kräfte, die ihre Kinder in eine Medienkarriere lotsen wollen. Fernsehanstalten, Versandhäuser und Agenturen werden förmlich von Eltern überrannt.[105] Für jeden Auftrag bewirbt sich in der Regel eine Vielzahl von Kindern, oft auf Druck oder Vermittlung der Eltern. Die Belastung kann groß werden, da nach den zeitaufwändigen Vorstellungsterminen, Probeaufnahmen (Castings), Schmink- und Frisierkursen, Model-Kursen für die model-typische Art des Gehens und Sich-Bewegens, die Ungewissheit hinzu kommt, ob man genommen wird. Bei den Castings setzen sich die Kinder einer Bewertung aus, die in der Regel unausgesprochen bleibt. Eine noch ausstehende Entscheidung einer Rollenbesetzung kann ein wesentlich größerer Stressor sein und mehr Energie benötigen als die Rolle selbst (vgl. Rapport & Meleen 1998, S. 231).

Im Falle des Scheiterns können die Frustrationen sehr groß sein. Allerdings sind es in der Regel „weniger die realen Frustrationen und die damit verbundenen emotionalen Reaktionen, die das Kind emotional überfordern und eine psychische Störung hervorrufen können als die Verdrängung dieser Gefühle“ (Bieber-Delfosse 2002, S. 257). Im Unterschied zum üblichen kindlichen Rollenspiel, bei dem das Kind die Rolle selbst gestalten kann, ist ihm auf dem Set die Rolle vom erwachsenen Regisseur oder der Regisseurin vorgeschrieben. In der Regel weiß das Kind auch während der Aufnahme, dass es nicht die Person ist, die es verkörpern soll, dass die dargestellten Erlebnisse nicht real, die dargestellten Gefühle nicht die seinigen sind. Aber die Anforderungen an Rollendistanz und die moralischen Implikationen sind enorm, zumal die Realität, in die das Kind in den Drehpausen zurückkehrt, nicht seine Alltagsrealität ist.

Zu den indirekten Belastungsfaktoren rechnet Bieber-Delfosse die „Starifizierung des Kindes“. Sie entstehe „durch die assoziative Verbindung von publikumsträchtiger Kinderarbeit mit Popularität“ (a.a.O., S. 278) und schließe eine „nichtreale Identitätszuweisung“ (a.a.O., S. 277) ein.

> Phänomenologisch betrachtet werden bei der Starifizierung eines Kindes biographische Bruchstücke eines Kinderlebens nach Karriere-Gesichtspunkten selektioniert, journalistisch aufbereitet und der breiteren Öffentlichkeit präsentiert. Diese Leistungen und Ausschnitte seines Kinderlebens können Idolcharakter für Kinder und Eltern erhalten. In der Regel werden sie von den Rezipienten mit kritischen,

105 Ähnliches gilt für den Bereich des Leistungssports. Die zunehmende Kommerzialisierung hat insbesondere im Fußball dazu geführt, dass „Spielerberater“, mitunter auf Betreiben der Eltern, immer jüngere Kinder bei den großen profitträchtigen Klubs anpreisen und sie zu verkaufen versuchen.

bewundernden, identifikatorischen oder auch mit pädagogischen Augen betrachtet: Die Öffentlichkeit bildet zusammen mit dem Journalismus quasi eine ‚öffentliche Familie' – ‚öffentliche Eltern'. Eine identifikatorische Teilhabe – im Sinn einer parasozialen Beziehung – wird durch Homestorys, Dokumentarfilme und Biographien begünstigt (a.a.O., S. 278).

Die Ernennung zum Star bringt dem aufgrund von Beziehungen, eigenen Anstrengungen, Talent oder Zufall auserwählten Kind Anerkennung, Erfolg und Ruhm, aber auf Zeit. Dem potenziellen Kinderstar wird eine Bedeutsamkeit vorgegaukelt, die – einem Zukunftsversprechen gleichkommend – mit großer Wahrscheinlichkeit nicht Wirklichkeit wird. Die über die medial vermittelte Lebensstilsemantik aus der Welt der Stars bekannte Formel „berühmt = schön = erfolgreich = reich" wird durch die erfahrene Starifizierung aktiviert und kann den Wunsch nach Fortsetzung, nach Wiederholung entstehen lassen. In diesem Fall wird die Erfahrung, dass die „Karriere" in der Regel spätestens mit dem Eintritt in die Pubertät endet, schmerzlich sein.

Allerdings waren sich in unserer Untersuchung die Kinder sehr wohl bewusst, dass sie einen Job auf Zeit auszuüben und ihre „Prominenz" neben vorteilhaften Seiten auch Nachteile haben kann. So beklagten einige, durch die Art ihrer Arbeit von anderen Kindern isoliert zu werden. Als vordingliches Problem artikulierten sie, dass sie auf dem Set nicht viel zu melden haben und vorwiegend Anweisungen ausführen müssen. Außerdem kritisierten sie, dass sie über das selbst verdiente Geld in der Regel nicht selbst verfügen können, weil es auf ein Sperrkonto überweisen wird, zu dem nur die Eltern Zugang haben.

Trotz ihres Anspruchs, vom „populären Opferschema" abzukommen und das Kind „als handelndes und mitgestaltendes Subjekt seiner soziokulturellen Umwelt" zu sehen, berücksichtigt Bieber-Delfosse zu wenig die Eigeninteressen und die Urteilsfähigkeit der Kinder. Auch wenn sie den Kindern zugesteht, unter bestimmten (von Erwachsenen zu verantwortenden) Umständen „kompetent, widerständig und eigenbestimmt" handeln zu können, hat sie keinen Zweifel, dass die Kinder den ideologischen Imperativen des Medien- und Showgeschäfts letztlich unterliegen und deshalb in besonderem Maße geschützt werden müssen.[106] So wichtig die Frage nach den „Belastungen", „Risiken" und „Verführungen" ist, so notwendig ist es zu fragen, wie die Kinder selbst ihre Arbeit im Medienbereich beurteilen und was sie aus eigener Initiative daraus machen oder zu machen versuchen. So ist es keineswegs ausgemacht, dass die von Bieber-Delfosse in den Vordergrund gestellten Kriterien

106 Dagegen wird in britischen Studien, die sich der Mitwirkung von Kindern in Medienproduktionen widmen, den Kompetenzen der Kinder stärkere Beachtung geschenkt, wobei die Tätigkeiten der Kinder vor allem unter dem Aspekt eigener Kulturproduktion („*popular culture*") betrachtet werden (vgl. Buckingham 2000, Mitchell & Reid-Walsh 2002).

von Schönheitswettbewerben das Selbstverständnis von Kindern, die im Medienbereich tätig sind, ausreichend abbilden. Außerdem wäre das Medien-Tätigkeitsspektrum genauer daraufhin zu studieren, welche verschiedenen Kompetenzen in ihm gefragt sind und von den Kindern handelnd erworben werden (können).

Mit ihrer Formel „elitäre Kinderarbeit“ trifft Bieber-Delfosse einen wichtigen Aspekt der Arbeit von Kindern im Medienbereich. Sie regt dazu an, über „Spaltungen“ in den Arbeitsbereichen von Kindern nachzudenken. Allerdings ist die Medienarbeit von Kindern nicht nur – wie Bieber-Delfosse annimmt – deshalb elitär zu nennen, weil sie mit Prestige, Berühmtheit, relativ hohem Verdienst und dem Versprechen auf eine „Karriere“ einhergeht, sowie bei Kindern den Eindruck erzeugt, zu den „Auserwählten“ zu gehören. Darüber hinaus ist zu beachten, dass die Arbeit in den Medien vor allem solchen Kindern offen steht, deren Eltern mehr als andere über „soziales Kapital“ (und vielleicht auch über ökonomisches und kulturelles Kapital) verfügen und die ihren Kindern durch aktive Intervention und Kontaktvermittlung solche Arbeitsgelegenheiten vermitteln. Elitär wäre sie also auch in dem Sinn, dass sie vor allem Kindern aufstiegsorientierter und ehrgeiziger Eltern zur Verfügung steht. Und Kindern, die es ihrerseits verstehen, sich auf dem Medien-Arbeitsmarkt durch Ehrgeiz, Zielstrebigkeit, Selbstpräsentation und Eloquenz „ins Spiel“ zu bringen.

Des Weiteren könnte als Aspekt ihres elitären Charakters gelten, dass sie im herrschenden gesellschaftlichen Bewusstsein nicht unter das Verdikt anrüchiger Kinderarbeit fällt, sondern als eine Art Glücksfall und Sprungbrett für eine bessere Zukunft betrachtet wird. Sie gilt nicht als verdammenswert, sondern als erstrebenswert. Und es wird großzügig darüber hinweg gesehen, dass gerade dann, wenn sie auf Betreiben der Eltern ausgeübt wird, Formen annehmen kann, die der Subjektivität der Kinder wenig Spielraum lassen und ihrem Missbrauch und ihrer Ausbeutung Tür und Tor öffnen können. In diesem Sinn ist sie als ein Spiegelbild der Mechanismen zu verstehen, die die kapitalistische Ökonomie am Laufen halten und die Menschen nur als *Winner* oder *Loser* betrachten.

Die selektive Legitimierung der Medienarbeit von Kindern führt implizit zu einer zusätzlichen Abwertung und Diskriminierung anderer Arbeitsbereiche von Kindern, die nicht nach demselben ideologischen Muster gestrickt sind. So etwa Bereiche, in denen die Arbeit der Kinder Hilfe und Unterstützung für andere bedeutet, also einen sozialen Impetus hat; oder Bereiche, in denen die Kinder einfach nach Gelegenheiten suchen, ein bisschen Geld zu verdienen und sich von der Verfügungsmacht und den Wertmaßstäben der sie umgebenden Erwachsenen ein Stück weit zu emanzipieren.

3.2 Schule – ein neues Feld von Kinderarbeit?

Zu den verborgenen Aspekten der Arbeit von Kindern sind auch Tätigkeiten zu rechnen, die bislang der Sphäre des Lernens zugerechnet und ausschließlich unter pädagogischen oder bestenfalls bildungsökonomischen Gesichtspunkten betrachtet wurden. Vor allem die Schule ist zu einem Feld geworden, in dem Kinder ökonomisch bedeutsame Leistungen erbringen.

Dies hat in den 1990er Jahren zu der Annahme geführt, dass es sich beim obligatorischen Schulbesuch und den schulischen Leistungen der Kinder um eine – oder sogar *die* – „moderne“ Form von Kinderarbeit („Schularbeit“) handele. Sie stützt sich auf den Tatbestand, dass die Schule einen immer größeren Teil der Lebenszeit und des täglichen Zeitbudgets von Kindern in Anspruch nimmt und sie einem Regime fremdbestimmter Leistungserbringung unterwirft. So stellt der dänische Soziologe Jens Qvortrup die „Schularbeit“ der „manuellen Kinderarbeit“ gegenüber und betont, letztere habe „quantitativ allmählich an Gewicht verloren. Sie wurde von der dominanten Aktivität der Kinder zur residualen, zu einem Überbleibsel aus vergangenen Zeiten, während die Schularbeit sich von einer rudimentären zur dominanten Form entwickelt hat“ (Qvortrup 2000, S. 28), Auch der österreichische Soziologe und Ökonom Helmut Wintersberger plädiert dafür, das „historische“ Verständnis von Kinderarbeit zu revidieren und „die Arbeit von Kindern für die Schule“ zumindest darin einzuschließen (Wintersberger 2000, S. 170); die Schule stelle „eine neue Form von Kinderarbeit dar“ (a.a.O., S. 177).

Den Schulbesuch von Kindern generell zur „Kinderarbeit“ zu erklären, führt allerdings in die Irre, da lediglich auf die zeitliche Inanspruchnahme der Kinder und auf formale Analogien des Schulbetriebs zur Industriearbeit verwiesen wird. Es wird nicht ersichtlich, worin außer der Aneignung von ökonomisch relevanten Kompetenzen („Humankapital“) das Spezifikum von „Arbeit“ in der Schule bestehen soll. Damit verbaut sich dieses Verständnis von Schularbeit den Einblick in neue, seit einigen Jahren zu beobachtende Prozesse der Vermittlung von Schule und Arbeit. Mit dem Argument, dass die Schule Erfahrungen des Wirtschaftslebens vermitteln müsse, oft aber auch schlicht aus Mangel an eigenen (weil vom Staat nicht mehr bereit gestellten) Ressourcen, werden (auch) staatliche Schulen zu einem Ort wirtschaftlichen Handelns und die Schüler – ob sie wollen oder nicht – zu wirtschaftlichen Akteuren.

Dabei sind zwei grundverschiedene Ansätze der Ökonomisierung des schulischen Alltags zu unterscheiden. Zum einen wird der schulische Raum – z.B. mittels „Lernpartnerschaften“ zu kommerziellen Unternehmen, die der Schule als Sponsoren hilfreich unter die Arme greifen und auf diese Weise direkten Zugang zu den Schüler*innen oder in den Unterricht finden – zu einem Interventionsfeld partikularer wirtschaftlicher Interessen. Zum anderen

werden neue Modelle der Verbindung von Arbeit und Lernen entwickelt, indem in der Schule selbst wirtschaftliche Aktivitäten – z.B. in Form von Produktionsschulen oder Schülerfirmen – eingeführt werden. Dabei geht es nicht länger – wie etwa im Rahmen der an deutschen Haupt- und Realschulen praktizierten Arbeitslehre oder entsprechender Betriebspraktika – um symbolische oder arbeitsanaloge Handlungen, sondern die Schüler werden dazu ermächtigt oder veranlasst, selbst wirtschaftliche Leistungen zu erbringen.

Während der Praxis des Sponsorings und den Interventionen kommerzieller Unternehmen an deutschen Schulen noch relativ enge rechtliche Grenzen gesetzt sind (die allerdings zunehmend aufgeweicht werden), sind sie in den USA und in Kanada seit langem gang und gäbe. In Kapitel [I]3 habe ich mehrere Fälle, in denen Unternehmen auf die als „innovativ" verstandene Arbeitskraft von Schüler*innen zurückgegriffen haben, als Formen wirtschaftlicher Ausbeutung jenseits der Arbeitssphäre dargestellt. Obwohl die von den Schüler*innen übernommenen oder ihnen aufgedrängten Aufgaben im landläufigen Sinn eher als „Freizeitaktivitäten" betrachtet und sogar als Teil des Bildungsauftrags der Schule legitimiert werden, können sie eine erhebliche wirtschaftliche Bedeutung annehmen. Gleichwohl werden sie selten als Arbeit von Kindern identifiziert. Dass vergleichbare Aktivitäten auch in den Diskursen über Kinderarbeit nicht berücksichtigt werden, lässt erkennen, wie sehr diese noch auf die traditionelle – inzwischen aber überholte – Trennung der Sphären von Arbeit und Freizeit bzw. Arbeit und Bildung fixiert sind. Sie lässt aber auch deutlich werden, dass in ihnen – ähnlich wie beim Blick auf die „elitäre Kinderarbeit" – eine doppelte Moral wirksam ist.

Dass Kinder in der Schule zu wirtschaftlichen Akteuren werden, bedeutet nicht zwangsläufig, dass sie wie in den dargestellten Fällen für partikulare wirtschaftliche Interessen instrumentalisiert und ausgebeutet werden. In Deutschland gibt es ebenso wie in anderen europäischen Ländern eine Reihe von Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen, in denen gezielt Arbeiten und Lernen miteinander verknüpft wird und in denen die von den Kindern geleistete Arbeit über Simulationen und symbolisches Handeln hinausgeht (vgl. Kipp et al. 2000). Ausgangspunkt dieser Einrichtungen ist die Überlegung, dass die Übernahme von sozialen und produktiven Aufgaben die Selbstständigkeit und auch das Lerninteresse der Kinder fördert. Die Kinder sollen mittels Handeln in gesellschaftlichen *Ernstsituationen* die Erfahrung machen können, etwas für sich und ihr Umfeld Wichtiges bewirken zu können und ein vollgültiges Mitglied der Gesellschaft zu sein.

Manche dieser Einrichtungen verorten sich ausdrücklich in der reformpädagogischen Tradition der Arbeits- und Produktionsschulen und nennen sich selbst teilweise so. Darüber hinaus finden sich Initiativen, die gleichsam von außen in die Schulen hineinzuwirken versuchen, indem sie die Schüler*innen für Projekte mobilisieren, in denen sie „wirtschaftliche Erfahrungen" machen

und „gesellschaftliche Verantwortung“ übernehmen. Eine inzwischen auch in Deutschland verbreitete Formen dieser Projekte sind die sog. Schülerfirmen.

Unter wirtschaftlichem Handeln oder Arbeit wird keineswegs immer das Gleiche verstanden. Während in den Arbeits- und Produktionsschulen dem Arbeitsprozess selbst und der gesellschaftlichen Relevanz (oder auch ökologischen Aspekten) der erzeugten Produkte oder Dienstleistungen besondere Beachtung zugemessen wird, stehen bei den Schülerfirmen in der Regel betriebswirtschaftliche Aspekte, d. h. die „Geschäftsidee“ und gewinnbringendes „unternehmerisches“ Handeln im Zentrum des Interesses (vgl. Faltin & Zimmer 2000; Liebel 2008a). Gleichwohl können sich im Alltag beider „Modelle“ arbeitsethische und betriebswirtschaftliche Aspekte berühren, wobei sich allerdings die Frage stellt, welche Prioritäten gelten (sollen).

An den Arbeits- und Produktionsschulen, die heute in Deutschland existieren, fällt auf, dass sie nicht in das staatliche Schulsystem eingegliedert und deshalb auch in keiner offiziellen Datenbank erfasst sind.[107] Sie sind auf Kinder und Jugendliche begrenzt, die im staatlichen Schulsystem nicht Fuß fassen konnten (oder wollten) oder gescheitert sind und die nach offizieller Lesart als „lernresistent“ oder „nicht schulgeeignet“ gelten. Die gegenwärtige staatliche Schulpolitik macht sich die Dienste dieser Schulen dort zunutze, wo die vorherrschende Schulpädagogik an das Ende ihres Lateins gelangt ist und nicht weiter weiß. Sie demonstriert damit implizit, dass sie – ähnlich wie kommerzielle Unternehmungen – an der bildenden Wirkung von Arbeitserfahrungen solange kein Interesse besitzt, wie sie nicht der „Karriereplanung“ oder der Kultivierung unternehmerischen Denkens dienen.

Im Vergleich dazu erfreuen sich *Schülerfirmen* und ähnliche Formen *unternehmerischen* Handelns von Schülern vielfältiger Fürsprache und Förderung. Sie haben ihren Ort innerhalb des staatlichen Schulsystems und werden mit staatlichem Wohlwollen von zahlreichen kapitalkräftigen Stiftungen, die nicht selten eng mit Banken oder Unternehmerorganisationen verknüpft sind,[108] gesponsert. Während die Arbeits- und Produktionsschulen bestenfalls in Kauf genommen werden, um eh schon benachteiligte Kinder und Jugendliche nicht vollends ins Abseits geraten zu lassen, wird den Schülerfirmen ein hoher Stellenwert beim „Übergang der Gesellschaft von einer fürsorglichen Wohlfahrtsgesellschaft zu einer Vorsorge- und Verantwortungsgesellschaft“ (Edelstein 2001, S. 15) beigemessen. Auch Schülerfirmen können Arbeitserfahrungen vermitteln, die denen von Produktionsschulen ähneln, aber dort wo

107 Ca. 100 dieser in Deutschland bestehenden Schulen sind im Bundesverband Produktionsschulen e.V. zusammengeschlossen, der seit 2007 besteht.

108 Beispiele sind die Stiftung Brandenburger Tor der Bankgesellschaft Berlin mit ihrem Programm „Jugend übernimmt Verantwortung“ oder der Bundesverband Junger Unternehmer mit seinem „Junior“-Programm (= **Jun**ge Unternehmer **i**nitiieren, **o**rganisieren, **r**ealisieren).

sie dies tun, bewegen sie sich am Rande oder außerhalb dessen, was heute in Deutschland zum guten Ton *wirtschaftlicher Kompetenz* gehört.

3.3 Hausarbeit – ein unterschätztes Feld von Kinderarbeit?

Obwohl die Übernahme von Aufgaben im elterlichen Haushalt die heute am meisten verbreitete Art der Arbeit von Kindern ist, wird sie als solche kaum wahrgenommen; oder, wenn sie wahrgenommen wird, wird sie – ähnlich wie die meist von Frauen ausgeübte Hausarbeit im allgemeinen – nicht ernstgenommen oder in ihrer wirtschaftlichen Bedeutung abgewertet. Zwar hat die Einbeziehung von Kindern in die häusliche Arbeitsteilung mit der Ausbreitung der Hausfrauenehe und des bürgerlichen Kindheitsmusters im Laufe des 20. Jahrhunderts zunächst abgenommen oder wurde weitgehend auf ihre erzieherischen Aspekte reduziert, aber es ist damit auch die Frage aus dem Blick geraten, ob die Mitarbeit von Kindern im Haushalt für den Alltag vieler Familien nach wie vor oder aufs neue lebenswichtig ist. Nach dem LBS-Kinderbarometer 2003 (LBS-Initiative Junge Familie 2004, S. 79) arbeiteten nach eigene Bekunden 97 Prozent der in Nordrhein-Westfalen befragten 9- bis 14-jährigen Kinder im Haushalt mit (14% immer, 32% oft, 36% manchmal, 16% selten).

In ihrer Betrachtung zur Hausarbeit von Kindern hat Helga Zeiher (2000) darauf aufmerksam gemacht, dass deren im elterlichen Haushalt ausgeübte Tätigkeiten in Deutschland einer völlig anderen rechtlichen Logik unterliegen als andere Formen von Kinderarbeit. Während auf der einen Seite ihrer Arbeit jeglicher (wirtschaftliche) Wert abgesprochen wird, wird sie im Bürgerlichen Gesetzbuch, das seit 1900 in Kraft ist, ausdrücklich als „Dienstleistungspflicht" der Kinder gegenüber ihren Eltern bestimmt.[109] Diese Regelung mag ein „Relikt aus der Vergangenheit" (Feil 2003, S. 195) darstellen, ihre fortdauernde Geltung lässt aber auch den Schluss zu, dass die allgemeine Verdammung der Kinderarbeit – wie auch bei der „elitären Kinderarbeit" zu sehen war – je nach Interesse unversehens ins Gegenteil umschlagen kann. Wenn es sich im Sinne der bestehenden (Autoritäts-)Ordnung als funktional erweist, kann die Arbeit

109 Der entsprechende § 1619 BGB lautet wörtlich: „Das Kind ist, solange es dem elterlichen Hausstand angehört und von den Eltern erzogen und unterhalten wird, verpflichtet, in einer seinen Kräften und seiner Lebensstellung entsprechenden Weise den Eltern in ihrem Hauswesen und Geschäfte Dienste zu leisten." Der Philosoph Hegel sah den „Sinn" der Dienstleistungspflicht darin, „den Eigenwillen des Kindes zu brechen, damit das bloß Sinnliche und Natürliche ausgereutet werde. […] Wenn das Gefühl der Unterordnung bei den Kindern, das die Sehnsucht groß zu werden, hervorbringt, nicht genährt wird, so entsteht vorlautes Wesen und Naseweisheit" (Hegel, Rechtsphilosophie, § 174).

von Kindern unverhofftes Lob erfahren. So findet sich in einer Veröffentlichung des Bayerischen Staatsministeriums für Justiz (1993, S. 23) der eingedenk der sonst so rigiden Verdammung der Kinderarbeit bemerkenswerte Satz: „Auch dem Bücherwurm schadet Rasenmähen oder Geschirrabtrocknen meist nicht."

In der deutschsprachigen Sozialforschung wurde der Hausarbeit von Kindern bisher wenig Beachtung zuteil. Nur einige Studien, die sich den „Freizeitbeschäftigungen" von Kindern widmen, gehen am Rande auf sie ein. Sie beschränken sich darauf zu fragen, inwieweit Kinder freiwillig Aufgaben im Haushalt übernehmen und wie sich ihre Mitarbeit geschlechts- und schichtspezifisch verteilt. Es finden sich allerdings keine Daten, „aus denen der Umfang und die zeitliche Platzierung von Hausarbeiten je Kind hervorginge. Analysen der Motive und Einstellungen von Kindern und Eltern oder der innerfamilialen Prozesse der Verteilung von Hausarbeit fehlen ganz" (Zeiher 2004, S. 132).

In den meisten Veröffentlichungen dominiert die Ansicht, dass die Mithilfe der Kinder im Haushalt nicht mehr der Arbeitsentlastung der Eltern diene, sondern nur noch aus erzieherischen Motiven erfolge. Wenn allerdings zutrifft, dass Eltern mit zunehmendem Schulniveau weniger Aufgaben im Haushalt übertragen und dass sich die Verpflichtung zur Hausarbeit unabhängig vom Schultyp mit aufsteigender Schichtzugehörigkeit reduziert (so Elskämper-Mader 1992, S. 237; ähnlich Büchner, Fuhs & Krüger 1996), dann sind Zweifel an dieser pauschalen Aussage angebracht. „Schichtabhängigkeit, elterliche Berufstätigkeit und Geschwisterzahl deuten darauf hin, dass der Entlastungseffekt bei den Eltern respektive Müttern nach wie vor eine Rolle spielt, trotz aller Beteuerungen, dass die kindliche Hausarbeit heute primär pädagogische Funktion habe" (Feil 2003, S. 200).

In einer früheren Studie des Deutschen Jugendinstituts über die nach der Schule ausgeübten Tätigkeiten („Was tun Kinder am Nachmittag?") wurde ausgeführt, dass 43% der Mädchen, aber nur 27% der Jungen mehrmals wöchentlich oder täglich zur Hausarbeit herangezogen werden (Nissen 1992, S. 146). In einer Sekundärauswertung derselben Daten wurde festgestellt, dass die geschlechtsspezifische Inanspruchnahme der Kinder für Hausarbeiten in der Landregion besonders groß war, während in der Großstadtregion Mädchen und Jungen nahezu gleich gefordert wurden (Elskemper-Mader 1992, S. 236). Nach einer anderen Studie wurden Jungen häufiger für die Erledigung von Hausarbeiten bezahlt als Mädchen, bei denen die Mitarbeit eher als selbstverständlich vorausgesetzt wurde (Rosendorfer 2000, S. 50; ähnlich Brandenburg 1994).

Laut „Deutsch-deutschem Kindersurvey" erfolgte „die kindliche Einbindung in den Familienhaushalt nicht immer freiwillig" (Kötters, Krüger & Brake 1996, S. 117), die befragten Kinder berichteten oft über Ärger mit den Eltern. Von 10- bis 15-Jährigen, die Büchner & Fuhs (1996, S. 16) befragt hat-

ten, gab etwa die Hälfte an, Mithelfen im Haushalt sei Anlass für Familienstreit. Christine Feil (2003, S. 203) zog aus den ihr vorliegenden Daten den Schluss: „Je jünger das Kind, umso lieber arbeitet es mit, und je älter es wird, umso mehr nimmt seine Beteiligung an der Hausarbeit Zwangscharakter an.“ Diese vermeintliche Gesetzmäßigkeit wird allerdings nicht weiter hinterfragt. So wird nicht gefragt, warum die Kinder mit wachsendem Alter das Interesse an der Mitarbeit im Haushalt verlieren, unter welchen Bedingungen das auch anders sein könnte oder welche Schlussfolgerungen sich daraus für die Bewertung der Hausarbeit (oder bestimmter Hausarbeiten) durch die Kinder ergeben könnten.

Helga Zeiher (2000, S. 56) bezweifelt unter Bezug auf britische und skandinavische Studien, dass Kinder sich mit fortschreitendem Alter der Hausarbeit zu entziehen versuchen. So fand die britische Soziologin Virginia Morrow (1996, 2000), dass unter den von ihr untersuchten Kindern viele sich ausdrücklich für den Haushalt und für andere Menschen mitverantwortlich fühlten und dieser Mitverantwortung größeres Gewicht beimaßen als dem für die Hausarbeit von den Eltern mitunter erhaltenen Geld. Morrow sah hierin eine bei Kindern zu beobachtende Tendenz, sich nicht mehr länger in erster Linie als Abhängige und zu Versorgende, sondern als Akteure wahrzunehmen, die für andere Sorgearbeit leisten können (zur Sorgearbeit und ihrer Bedeutung für Kindern vgl. auch Wihstutz 2009).

Diese Tendenz schließt weder aus, dass es zu Konflikten zwischen Kindern und Eltern kommt, noch dass die elterliche Sorge für die Kinder deren Mitarbeit im Haushalt gegenstandslos macht. Helga Zeiher nimmt im Gegenteil an, dass die Intensivierung elterlicher Sorge für das Kind die Bereitschaft des Kindes zu „reziproker Sorge“ fördern könne.

> In einer mehr egalitären und empathischen Familienkultur werden Kinder ihrerseits auch mehr Sensibilität für das Befinden und die Bedürfnisse der anderen ausbilden. Emotional motiviertes Sorgen kann sich in direkten Arbeitsleistungen zeigen, etwa um der müden Mutter Arbeit abzunehmen, aber auch in den verschiedensten Gesten der Aufmerksamkeit, Zuwendung und Solidarität, in kleinen Handreichungen oder im Begleiten und Zuhören (Zeiher 2000, S. 57).

Als Beleg dafür kann gelten, dass unter den 10- bis 13-Jährigen, die für den „Kindersurvey ’93“ befragt wurden, etwa doppelt so viele Kinder aus Familien mit „hoher Gruppenkohäsion und gegenseitiger Orientierung und Unterstützung“ als aus anderen Familien angaben, der Mutter oder dem Vater mit Anregungen oder bei Problemen zu helfen (vgl. Zinnecker & Silbereisen 1996, S. 213 ff.). Dem entspricht auch die Erklärung, die 74 Jungen und Mädchen im Alter von 10 bis 15 Jahren am Ende eines Kongresses („Kids Aktiv“) formulierten, der im November 2001 in Berlin stattfand:

> Wir wollen zu Hause gern was machen, vor allem wollen wir unserer Familie helfen. Aber wir wollen nicht rumkommandiert werden und auch nicht gleich bestraft

werden, wenn wir mal unseren Pflichten nicht nachkommen oder einen Fehler machen. […] Wir sind selbständiger, als viele Erwachsene denken. Wir Kleinen wollen gern mehr machen, aber viele Eltern erlauben uns das nicht, weil sie denken, wir können das nicht oder wir könnten uns verletzen. Sie sollten mehr Vertrauen in uns haben und uns mehr zutrauen (Kids Aktiv 2002, S. 38; zum Hintergrund vgl. Liebel & Wihstutz 2002).

Statt vorschnell die Hausarbeit von Kindern allein als von Eltern aufgenötigte Verpflichtung und als gleichsam naturgemäße Konfliktquelle zu identifizieren, käme es darauf an, die tatsächliche Motivlage der Kinder und die Bedingungen zu klären, unter denen die Mitarbeit im Haushalt für diese interessant und wünschenswert wird. Dies haben wir in einer Untersuchung, die wir mit 9- bis 15-Jährigen durchführten, versucht (vgl. Hungerland et al. 2005). Demnach beurteilen die Kinder die Übernahme häuslicher Arbeiten je nach Bedingungen, unter denen sie stattfindet, verschieden. Für die Kinder ist entscheidend, ob sie zu bestimmten Arbeiten verpflichtet werden oder die Möglichkeit haben, eigene Optionen zu treffen. Auch die Frage, ob die Arbeit von den Eltern als selbstverständliche Pflicht betrachtet wird, die keiner Rede wert ist, oder ob sie ausdrücklich Anerkennung findet, beeinflusst das Urteil der Kinder. Dabei geht es ihnen nicht in erster Linie um materielle Entlohnung, sondern um die Würdigung ihres Beitrags und den Respekt gegenüber ihrer Eigenständigkeit. Wenn die Kinder ihre Arbeit selbst bestimmen und gestalten können und dafür Anerkennung finden, dann erleben sie sich als Teil einer Gemeinschaft, für die sie sich gerne engagieren und Mitverantwortung übernehmen. In diesem Fall fühlen sie sich nicht als eine Art Lückenbüßer, sondern als gleichermaßen nützliche wie gleichberechtigte Mitglieder der Gemeinschaft.

Bislang ist die Wahrnehmung der Hausarbeit von Kindern fast ausschließlich davon bestimmt worden, dass sie nur aus pädagogischen Erwägungen von den Kindern verlangt wird. Doch es könnte sein, dass der „pädagogische" Blick dazu beigetragen hat, den praktischen Nutzen der Mitarbeit von Kindern im Haushalt aus den Augen zu verlieren. Aus Studien in den USA und in Skandinavien (Mortimer & Finch 1996; Solberg [1990]1997) geht jedenfalls hervor, dass die Mitarbeit von Kindern im Haushalt nicht mehr nur unter pädagogischen Gesichtspunkten erfolgt und betrachtet werden kann, sondern wieder zu einer „Notwendigkeit" wird. Diese ergibt sich allerdings in der Regel nicht, wie auf den ersten Blick angenommen werden könnte, aus wachsender Armut, sondern aus dem steigenden Interesse von Frauen an eigener Erwerbstätigkeit und neuen Selbstbildern der Mütter, der Kinder und teilweise auch der Väter, die wiederum neue Rollenmuster in der familialen Arbeitsteilung mit sich bringen.

In diesem Zusammenhang wird in einer norwegischen Studie (Solberg [1990]1997) von den Kindern als neuen *Homestayers* gesprochen. Während früher die Mütter zu Hause und die Kinder zum Spielen draußen waren, seien jetzt die erwerbstätigen Mütter fort, und die Kinder, die kaum mehr draußen

spielen könnten, zu Hause. Allein zu Hause, fallen ihnen dann auch Aufgaben im Haushalt zu. Helga Zeiher schließt aus dieser und anderen Studien, dass für Kinder „neuartige und neu in der Zeit verteilte Arbeitsaufgaben“ (Zeiher 2000, S. 63) entstehen und bestimmte Aufgaben sogar nur noch von Kindern erfüllt werden können.

> Sollten Kinder künftig wieder mehr an Hausarbeit beteiligt werden, wird das wohl weniger die Form des ‚der Mutter helfen’ des alten Hausfrauenhaushalts haben. Beim Helfen waren Kinder Empfänger von einzelnen Aufträgen und Anweisungen, und sie arbeiteten unter mütterlicher Aufsicht. Stattdessen ist anzunehmen, dass eine weniger hierarchische Form der Hausarbeitsteilung zwischen Erwachsenen und Kindern vorherrschend werden könnte (wenn nicht schon ist). […] Die Gewichte zwischen der Abhängigkeit des Kindes in der Eltern-Kind-Versorgungsgemeinschaft und dessen aktiver Mitarbeit in der häuslichen Wirtschaftsgemeinschaft im Kindheitsverlauf könnten sich neu regulieren (ebd.; vgl. auch Zeiher 2004, S. 136 ff.).

Die Äußerungen der Kinder auf dem oben erwähnten Berliner Kinderkongress deuten zumindest daraufhin, dass die Kinder nach mehr Eigenständigkeit und Mitverantwortung streben, als die Erwachsenen ihnen auch heute noch in der Regel zutrauen. Nicht nur beim Jobben, sondern auch bezogen auf den Haushalt der eigenen Familie zeigen die Kinder „den Wunsch nach Gleichstellung mit Erwachsenen durch ‚richtige’ und verantwortliche Arbeit. Sie engagieren sich, wenn sie wissen, dass ihre Arbeit nützlich und notwendig ist“ (Zeiher 2000, S. 65).

3.4 Ehrenamtliche Kinderarbeit – instrumentalisiertes Engagement?

Während der Hausarbeit von Kindern in der deutschsprachigen Sozialforschung immerhin gelegentlich Aufmerksamkeit geschenkt wird, kann davon für den Bereich nicht bezahlter oder „ehrenamtlicher“ Arbeit außerhalb der eigenen Familie bisher nicht die Rede sein. Zwar ist immer häufiger von der Notwendigkeit die Rede, das „bürgerschaftliche Engagement“ oder die „Partizipation“ so früh wie möglich zu fördern, aber dies geschieht ausschließlich unter moralischen oder „staatsbürgerlichen“ Aspekten. Es äußert sich als Erwartung an die „jungen Menschen“, mehr für das Gemeinwesen zu tun, oder als eine Art Präventions- oder Beschäftigungsstrategie, um die Kinder davon abzuhalten, auf „Abwege“ zu geraten. Die tatsächliche Arbeit, die bereits von Kindern in diesen Zusammenhängen geleistet oder gewünscht wird, ist aber bislang nicht zum Gegenstand von Untersuchungen geworden, geschweige denn als ein Feld von „Kinderarbeit“ identifiziert worden.

Welches Ausmaß die Arbeit von Kindern in sozial tätigen Organisationen angenommen hat und unter welchen Bedingungen sie ausgeübt wird, kann deshalb nur vermutet werden. Ein Blick ins Internet zeigt jedenfalls, dass zahlreiche Organisationen wie das Technische Hilfswerk, das Rote Kreuz oder der Malteser Hilfsdienst intensiv um die Mitarbeit von jungen Menschen werben, wobei das anvisierte Alter schon mit 8 Jahren beginnt (vgl. „Für andere da sein“, *Tagesspiegel*, Berlin, Nr. 18605 v. 22.09.2004, S. 16). Die Kinder werden zum Teil in eigenen Kinder- oder Jugendabteilungen erfasst und sukzessive mit Hilfsaufgaben betraut. Diese haben zunächst spielerischen Charakter und sind als Lernaufgaben konzipiert, doch die Kinder werden bald auch zu Tätigkeiten herangezogen, die für das Funktionieren der Organisationen beträchtliche Relevanz haben und dazu beitragen, deren Handlungspotenzial zu erweitern. Darüber hinaus finden sich bei Kindern und Jugendlichen neue Formen des freiwilligen Engagements in Initiativen und Projekten im sozialen Umfeld, die häufig nur locker an eine Organisation angebunden sind.

Tätigkeiten von Kindern im sozialen Umfeld lassen sich nicht mehr nur als „freiwilliges Engagement“ oder als eine Art Zeitvertreib verstehen. So nehmen etwa das Spielen, Sporttreiben, Kontemplation, Kommunikation, Erlebnisstreben oder soziale Dienste „zunehmend den Charakter von Arbeitstätigkeiten an. Die Tätigkeiten des sozialen Umfeldes dringen in die Arbeitswelt vor und verändern ihren Charakter, sie werden zu Arbeitstätigkeiten, ohne dass mit diesem Übergang die Arbeit den Charakter der Erwerbsarbeit annehmen müsste“ (Kirchhöfer 2004, S. 148). Zum einen wird ihre Eignung für den Markt, also ihre mögliche Verwandlung in profitable Erwerbsarbeit geprüft, zum anderen werden gerade bei Kindern anzutreffende „Selbstlosigkeit“ und „Engagement“ mit den darin angelegten spezifischen Innovations- und Kreativitätspotenzialen als hilfreich für die Lösung sozialer Probleme entdeckt und in Anspruch genommen.

Die Übergänge von Arbeit, Freizeit, Spiel, Lernen sind in Fluss geraten, und es lässt sich nicht mehr eindeutig oder nur im jeweiligen situativen Kontext bestimmen, ob es sich um Arbeit handelt. Für die Kinder erschließen sich dadurch neue Arbeitsfelder, in denen ihre spezifischen Qualitäten zum Zuge kommen. Es ergeben sich aber auch neue Begrenzungen, indem Handlungsfelder, die traditionell Kindern zugerechnet wurden, von Erwachsenen angeeignet werden. So werden Kinder aus mit Entlohnung verbundenen Arbeitsbereichen in ehrenamtlich zu verrichtende „Freiwilligenarbeit“ abgedrängt. Kirchhöfer (2004, S. 149) vermutet sogar, dass in der sich „entgrenzenden“ Arbeitsgesellschaft „kindliche Tätigkeiten“, die bislang Spiel und Freizeit zuzuordnen waren, gezielt von Erwachsenen „annektiert“, in Arbeit verwandelt und in ihrem Interesse genutzt werden. Er wirft auch die Frage auf, ob die wachsende Notwendigkeit, sich oder seine Arbeitskraft selbst zu vermarkten (zum Typus des „Arbeitskraftunternehmers“ vgl. Voß & Pongratz 1998), für das Selbstbewusstsein der arbeitenden Kinder eher Vor- oder Nachteile mit sich bringt.

Wenn ich dafür plädiere, die vom eigenen Engagement gespeisten Tätigkeiten der Kinder als Arbeit zu verstehen, ist mir durchaus bewusst, dass darin auch ein Problem steckt. Das freiwillige Engagement lebt davon, dass es nicht aus Notwendigkeit erfolgt oder Kriterien wie „Effektivität, Effizienz, Leistungserbringung und gesellschaftliche Nützlichkeit unterworfen“ (Jakob 2001, S. 175) wird. Aber gerade im Falle von Kindern und Jugendlichen stellt sich – ähnlich wie bei der Hausarbeit – die Frage, wie die gesellschaftliche Relevanz ihres Engagements angemessen bewertet werden und soziale Anerkennung finden kann. Wenn es nur oder in erster Linie unter dem pädagogischen Aspekt betrachtet wird, was die Kinder dabei lernen, gerät leicht aus dem Blick, dass viele dieser Tätigkeiten einen wichtigen und vielleicht unverzichtbaren Beitrag für die Gestaltung des menschlichen Zusammenlebens darstellen, geschweige denn dass sie von großen sozialen Organisationen auch zur Aufrechterhaltung ihres Betriebs und zur Nachwuchsbeschaffung instrumentalisiert werden.

Wie sich die Inanspruchnahme des freiwilligen Engagements von Kindern aus deren eigenen Sicht darstellt, ist mangels entsprechender Forschung nicht bekannt. In der Abschlusserklärung des „Kids Aktiv“-Kongresses findet sich allerdings ein Hinweis darauf, dass sich Kinder dieser Problematik durchaus bewusst sind. Nachdem sie über positive und negative Aspekte bezahlter Arbeit nachgedacht haben, merken sie an: „Wir machen auch gerne was, wenn es nicht bezahlt ist. Aber wir lassen uns nicht für dumm verkaufen, wenn man uns ausnützen will. Wir wissen, dass wir auch als Kinder Rechte haben und nicht weniger wert sind als die Erwachsenen“ (Kids Aktiv 2002, S. 38 f.). Auch aus unserer Untersuchung über die Bedeutungen der Arbeit für Kinder geht hervor, dass Kinder keineswegs nur auf die Entlohnung ihrer Arbeit fixiert sind, sondern an ihr ebenso schätzen, dass sie wichtig „für andere“ ist (vgl. Hungerland et al. 2005).

Aus dieser Perspektive betrachtet, kommt es nicht so sehr auf die Unterscheidung an, ob die Arbeit von Kindern bezahlt wird oder nicht bzw. ob sie als „ehrenamtliches Engagement“ oder „richtige Arbeit“ zu verstehen ist. Wichtiger dagegen ist die Frage, inwieweit sie den Kindern Möglichkeiten erschließt (oder auch verbaut) und die Erfahrung vermittelt, eine aktive und anerkannte Rolle in der Gesellschaft zu spielen. Dies wiederum wirft die Frage auf, ob die Arbeit von Kindern – egal in welchen Formen sie stattfindet – in „Wohlfahrtsgesellschaften“ oder „postindustriellen Gesellschaften“ wie der unsrigen (noch oder aufs Neue) eine ernst zu nehmende gesellschaftliche Relevanz oder ökonomische Bedeutung hat. Diese Frage soll nun abschließend erörtert werden.

3.5 Fazit: Widersprüche im Umgang mit Kinderarbeit

Aus den bisherigen Ausführungen geht hervor, dass die Arbeit von Kindern nicht mehr generell abgelehnt und verdammt wird, sondern einer eher ambivalenten Bewertung und einem widersprüchlichem Umgang mit ihr Platz gemacht hat. Die „öffentliche und pädagogische Ambivalenz gegenüber der Kinderarbeit und dem Kinderarbeitsverbot“ (Feil 2003, S. 207) zeigt sich auf verschiedene Weise. Eine Weise besteht darin, das Verbot zwar beizubehalten, aber zugleich Nischen einzurichten, in denen die Arbeit von Kindern erlaubt und unter Umständen sogar gefördert wird. Eine andere Weise besteht darin, der Arbeit von Kindern auch da, wo sie erhebliche gesellschaftliche oder ökonomische Relevanz erlangt, den Charakter von Arbeit abzusprechen. Dabei wird im Sinne einer Doppelmoral mit zweierlei Maß gemessen. Einerseits wird in einer Pose von Grundsätzlichkeit die Arbeit von Kindern unter dem Label „Kinderarbeit“ weiter als Gefahr für die Kinder dargestellt und eingehegt. Andererseits wird sie da, wo sie dominierenden wirtschaftlichen Interessen und Ideologien entspricht, als „Engagement“ und Weg in die „gesellschaftliche Verantwortung“ gepriesen und aktiv vorangetrieben.

Für die erste Variante kann die in Deutschland seit 1998 praktizierte rechtliche Handhabung der (gewerblichen) Kinderarbeit als Beispiel gelten. Das gesetzliche Kinderarbeitsverbot wird zwar aufrechterhalten, aber zugleich durch weitgehende Ausnahmeregelungen erheblich durchlöchert. In der deutschen Kinderarbeitsschutzverordnung vom Juni 1998 werden sogar in einer „Positivliste“ bestimmte erwerbsmäßig ausgeübte Arbeiten von Kindern ausdrücklich als legitim anerkannt. Die darin zum Ausdruck kommende, von manchen als „erstaunlich“ wahrgenommene Tatsache, „dass von Staats wegen einzelne Beschäftigungssektoren und Tätigkeiten als geeignet für Kinderjobs qualifiziert werden“ (Feil 2003, S. 212), und der Blick auf entsprechende juristische Kommentare, in denen teilweise von „neue[r] Kinderarbeit“ (Düwell 1997) die Rede ist, mag zu dem Schluss verleiten, hierin manifestiere sich der staatliche Wille, „Kinderarbeit bzw. Beschäftigungsverhältnisse von Schülern zwischen 13 und 15 Jahren generell zu akzeptieren“ (Feil 2003, S. 211).

Christine Feil spricht von einer weitgehenden „Enttabuisierung“ der Kinderarbeit und führt dafür zwei Gründe an. Zum einen stehe der traditionelle Kinderarbeitsschutz, der auf dem Verbot der Kinderarbeit basiert, vor dem Problem, dass die meisten Kinder – unabhängig von der materiellen Situation ihrer Eltern – heute spätestens ab dem 12. Lebensjahr selbst Geld verdienen wollen. „Sie jobben, um ihre eigenen Bedürfnisse zu finanzieren“ (a.a.O., S. 205). Da das Interesse der Kinder nicht mehr gänzlich ignoriert werden könne, müsse der Staat zwischen Verbot und Akzeptanz lavieren. Der zweite Grund wird darin gesehen, dass die Arbeit von Kindern „ökonomisch bedeutungslos“

(a.a.O., S. 238) geworden und zur „Taschengeldarbeit“ mutiert sei. „’Kinderarbeit’ ist nicht mehr Ausdruck von materieller Not und elterlichem Zwang, sie ist zum Eigeninteresse der Kinder am Geldverdienen auf dem Weg in die Selbständigkeit geworden. Kinderarbeit wird nicht mehr länger in ihrem Verhältnis zur Sphäre der Produktion, sondern zur Sphäre der Konsumtion beurteilt“ (ebd.). Von Erwachsenen werde sie vorwiegend unter erzieherischen Gesichtspunkten betrachtet.

Die Autorin hat bei ihrer Bewertung nur die (bezahlte) Erwerbsarbeit im Blick. Hätte sie auch das breite Spektrum der Arbeit von Kindern einbezogen, deren verborgene Aspekte ich zu entziffern versuchte, wäre die „öffentliche und pädagogische Ambivalenz“ gegenüber der Kinderarbeit noch deutlicher zutage getreten. Die Bereiche, in denen Kinder heute aus eigenem Willen eine Arbeit ausüben, sind so umfangreich und vielfältig, dass sich ihre abwertende Bewertung als „Taschengeldarbeit“ als voreilig erweist. Erstens gehen die Motive, aus denen Kinder arbeiten, über den Wunsch nach dem Geldverdienen hinaus; zweitens erschöpft sich die „ökonomische Bedeutung“ ihrer Arbeit nicht in dem monetären Äquivalent, das sie dafür erhalten.

Die ökonomische Bedeutung der Arbeit von Kindern lässt sich nicht darauf reduzieren, dass Arbeit und Geldverdienen vor dem Verhungern bewahrt. Die unbestreitbare Tatsache, dass Kinder in den postindustriellen Gesellschaften in der Regel nicht arbeiten, weil sie dazu genötigt werden, sondern weil sie eigene Bedürfnisse befriedigen wollen, spricht nicht gegen die gesellschaftliche Relevanz und ökonomische Bedeutung ihrer Tätigkeiten. „Bedürfnisse“ von Kindern sind ebenso wie die von Erwachsenen als historisch veränderbar und als kontext- und kulturbezogen zu verstehen. Sowohl der „Geldbedarf“ der Kinder, dem sie mit ihren Jobs abhelfen wollen, als auch die – von Feil selbst konstatierte – Entlastung des Familienhaushalts (sei es durch Hausarbeit, sei es durch Selbstfinanzierung eigener Bedürfnisse und Wünsche) spricht eher dafür, dass Kinder heute mehr denn je ökonomische Akteure sind und die ökonomische Bedeutung ihrer Arbeit vielleicht sogar anwächst.

Die jahrzehntelange offiziell gepflegte Auffassung, dass die Kinder in den „modernen“ und zu einem gewissen Wohlstand gelangten Gesellschaften „ökonomisch nutzlos“ geworden seien und ihre Aktivitäten keine ökonomische Bedeutung mehr hätten, wird heute in Frage gestellt. Angesichts der nicht zu übersehenden „Entgrenzungsprozesse“ in der Lebens- und Arbeitswelt und der Erosion der formalisierten Erwerbsarbeit als dominante Form der Arbeit ist zwar zu konstatieren, „dass die künftige ökonomische Bedeutung der Aktivitäten von Kindern schwer zu bestimmen ist“ (Hengst 2003, S. 241). Aber die gleichen Prozesse haben auch zur Folge, dass die ökonomische Relevanz von Aktivitäten nicht mehr eindeutig auf die Sphäre der Lohnarbeit und die in ihr tätigen Erwachsenen begrenzt werden kann.

> Mit der Entgrenzung kommt offensichtlich ein historischer Prozess in Gang, der sich Ende des 19. Jahrhunderts mit dem Auszug der Kinder aus der Arbeitswelt der

> Erwachsenen gerade gegenläufig entwickelt hatte. […] Es spricht vieles dafür, dass die gegenwärtige Entgrenzung der Arbeit die Kinder wieder in die Arbeitswelt einbindet, die sich aber grundlegend gewandelt und einen neuen Arbeitstypus hervorgebracht hat. Der damaligen Segregation steht möglicherweise die heutige Integration gegenüber. Beide Prozesse werden unter aktiver Beteiligung der Kinder realisiert, Kinder sind nicht nur Opfer dieser Prozesse, sondern aktive Gestalter ihrer segregierten oder integrierten Kindheiten (Kirchhöfer 2004, S. 150 f.).

Gleichwohl wird Kindern auch heute nicht zugebilligt, dass sie selbst entscheiden könnten, ob sie arbeiten und welche Arbeiten sie ausüben. Um die Arbeit zu legitimieren, muss sie als „kindgerecht" gelten und von den Erwachsenen „erlaubt" werden. Da es dementsprechend für Kinder kein transparentes und strukturiertes Arbeitsangebot gibt, sind sie bei der Arbeitssuche auf soziale und persönliche Beziehungen und das Wohlwollen von Erwachsenen angewiesen, die ihrerseits „Kinderarbeitsverhältnisse als Gefälligkeit für das Kind interpretieren" (Feil 2003, S. 217) und nicht selten Kinder aus „potentiellen Kinderarbeitsplätzen" verdrängen (a.a.O., S. 214). Um in Deutschland eine Beschäftigung zu finden, bleibt Kindern selbst dann, wenn sie über 13 Jahre alt sind und die gesetzlichen Ausnahmeregelungen in Anspruch nehmen können, häufig nichts anderes übrig, als auf den Bereich der verbotenen Kinderarbeit oder auf unbezahlte Arbeit auszuweichen. Das hat entgegen verbreiteter Annahmen nicht mit fehlendem „Unrechtsbewusstsein" zu tun, sondern damit, dass zulässige Kinderarbeit weitgehend auf den Privatbereich abgedrängt wurde.

Die seit Jahrzehnten geführten Kontroversen um das Für und Wider der Arbeit von Kindern lassen sich als Auseinandersetzung über die „legitimen und illegitimen ökonomischen Rollen der Kinder" (Zelizer [1985]1994, S. 75) deuten. Die wachsenden Ambivalenzen und Widersprüche im Umgang mit der Arbeit der Kinder zeigen nun an, dass das Für und Wider heute eine neue Stufe erreicht hat und sich Zweifel an der eindeutigen Bestimmung dieser Rollen breit machen, aber auch der Wille, diese Rollen neu zu verteilen. Spätestens seit den 1980er Jahren geht es nicht mehr um das pure Entweder-Oder, sondern es werden Bereiche und Formen von „nicht-akzeptabler" und „akzeptabler" Arbeit von Kindern unterschieden, wobei die Arbeit von Kindern mitunter dadurch akzeptabler gemacht wird, dass sie nicht als Arbeit, sondern als „Engagement", „Ehrenamt", „Kunstschaffen" u.ä. bezeichnet oder dass ihr ein bildender oder erzieherischer Wert beigemessen wird.

Im englischsprachigen Raum hat sich hierfür die Unterscheidung von *child labour* und *child work* (oder *children's work*) eingebürgert. Nach der Systematik der ILO, die bei dieser Unterscheidung seit Jahren die Feder führt, ist von (abzulehnender) *child labour* dann zu sprechen, wenn die Arbeit eines Kindes außerhalb der eigenen Familie ausgeführt wird und „produktiv" ist dem Sinne, dass sie berechenbare „Werte" hervorbringt und irgendeine Art von Einkommen erzielt, das für den Lebensunterhalt notwendig ist. Als (zu tolerierende) *child work* gilt dagegen eine Tätigkeit, die „reproduktiv" ist, zu Hause für die

eigene Familie praktiziert und/oder nicht entlohnt wird. Verschiedentlich ist darauf hingewiesen worden, dass diese Unterscheidung nicht nur zu wenig zwischen den verschiedenen Formen von der Arbeit von Kindern differenziert, sondern auch den „ökonomischen Wert" und die gesellschaftliche Relevanz einer Arbeit allein an kapitalistischen Maßstäben misst. Sie wird damit weder der Bedeutung der Arbeit von Kindern in vielen gesellschaftlichen Bereichen gerecht, noch kann sie Formen von Ausbeutung jenseits der Lohnarbeit erfassen (vgl. White 1994; Liebel 1999; Nieuwenhuys 2000).

In dem hier diskutierten Zusammenhang ist ein Aspekt der Unterscheidung von *labour* und *work* von besonderem Interesse, auf den schon Hannah Arendt ([1958]1981) ist ihrer sprachgeschichtlichen Rekonstruktion der beiden Begriffe hingewiesen hat. Als *labour* gilt eine Tätigkeit, die für die Erhaltung des Lebens unverzichtbar, also „notwendig" ist, während als *work* eine „frei gewählte" Tätigkeit gilt, die zur „ästhetischen" Bereicherung des Lebens beiträgt und in deren Produkt sich der/die Tätige eine Art Denkmal setzt. Erstere verkörpert gleichsam das Standbein, letztere das Spielbein menschlichen Lebens. Erstere ward zu Zeiten der alten Griechen den Sklaven überlassen, zu späteren bürgerlichen Zeiten galt sie als schweißtreibende Mühsal des anständigen Untertans oder Ausdruck des Pflichtgefühls des bürgerlichen Gewissensmenschen. Letztere galt zu früheren wie zu heutigen Zeiten als Privileg derer, die sich „ihre" Arbeit aussuchen und in ihrem „Werk" darstellen können, die also nicht – wie die Ersteren – „malochen" müssen, weil ihnen nichts anderes übrig bleibt.

An die Stelle des pauschalen Nein zur Kinderarbeit ist ein Nein zur „notwendigen Arbeit" getreten, die im deutschen Sprachgebrauch gewöhnlich mit „ausbeuterischer Kinderarbeit" gleichgesetzt wird. Geographisch wird die „notwendige" oder „ausbeuterische" Kinderarbeit nahezu ausschließlich im armen Süden des Globus verortet (so in den zahlreichen ILO-Reports zur Kinderarbeit). Sofern sie im Norden angesprochen wird, wird sie mit „Kinderarmut" assoziiert und allein als deren Folge dargestellt, oder sie wird bei Migrantenkindern lokalisiert und als Folge fehlender Liebe zu den eigenen Kindern gebrandmarkt. Unter der Hand wird gerade dann, wenn die Arbeit von Kindern einen wichtigen Beitrag zum Lebensunterhalt darstellt (z.B. als Unterstützung der Familie), als nicht „kindgemäß" abgelehnt und dort, wo er stattfindet, als „unzeitgemäß" diskriminiert. Die in der Regel positive Einstellung der Kinder zu dieser Art von Arbeit und der mit ihr verbundene Stolz werden nicht ernstgenommen oder als belanglos betrachtet, weil die Kinder vermeintlich die (negativen) Folgen für ihr Leben nicht beurteilen können.

Demgegenüber werden Teilbereiche der Arbeit von Kindern nun legitimiert und bejaht, weil sie vermeintlich „nicht (mehr) notwendig" sind. Sie werden zu einer Art „produktivem Zeitvertreib" geadelt, der aus Lust und Laune erfolgt und in das Belieben der Kinder gestellt ist. Bei legitimer bezahlter Ar-

beit wird von „Taschengeldarbeit“ (Feil), bei nicht bezahlter Arbeit von „ehrenamtlicher Arbeit“ oder „freiwilligem Engagement“ gesprochen. Eine genauere Prüfung dessen, was unter gegebenen soziokulturellen Bedingungen als notwendig gelten könnte, unterbleibt. Ebenso wird nicht weiter nach dem ökonomischen Wert oder der gesellschaftlichen Relevanz dieser Bereiche von Arbeit gefragt. Am Ende erweist sich, dass nur solche Arbeiten von Kindern Anerkennung finden, die unter privilegierten Bedingungen zustande kommen oder in besseren Kreisen üblich sind. Unter der Hand wird die legitimierte zur elitären Kinderarbeit (nicht nur im Medienbereich).

An dieser Art selektiver Legitimierung der Arbeit von Kindern zeigt sich, dass die ihr entgegen gebrachte Anerkennung zur Ideologie wird, und zwar in einem doppelten Sinn. Zum einen kommt sie scheinbar dem Willen der Kinder entgegen, sich nicht mehr mit den bisherigen passiven Rollenzuschreibungen einer ausgeschlossenen und segregierten Kindheit zu begnügen, ohne ihnen tatsächlich den selbstbestimmten Zugang zur Arbeitswelt zu ermöglichen. Zum anderen sorgt sie in willkürlich selektiver Weise dafür, bei Kindern „für die motivationale Bereitschaft (zu) sorgen, erwartbare Aufgaben und Pflichten widerstandslos zu erfüllen“ (Honneth 2004, S. 61; vgl. auch Markell 2003). Diese Art selektive Anerkennung ist einerseits dem Umstand geschuldet, dass im Zuge der Entgrenzungsprozesse viele Tätigkeiten von Kindern ökonomisch bedeutsam werden, andererseits dient sie dazu, den Unterwerfungsstatus „moderner“ Kindheit und die Verfügbarkeit über deren subjektive Handlungspotenziale aufrecht zu erhalten.

Während im deutschsprachigen Raum die kritische Analyse des ideologischen Umgangs mit den neuen ökonomischen Rollen der Kinder noch kaum begonnen hat, lassen sich in der US-amerikanischen Diskussion weiterführende Beiträge finden. So weist etwa die in New York lehrende Ökonomin Deborah Levison daraufhin, dass der bisher übliche erwachsenenzentrierte und von Erwachsenen dominierte Blick auf die Kinder zu einer verzerrten Wahrnehmung und Unterschätzung der Vielfalt und der Bedeutungen ihrer Arbeitstätigkeiten geführt habe. Ihr zufolge hat

> die fehlende Macht von Kindern Ökonomen dazu verleitet, die Wichtigkeit ihrer bezahlten und unbezahlten Arbeit zu übersehen und auf diese Weise eine Politik zu unterstützen, die nicht nur das Wohl der Kinder innerhalb ihrer Arbeitskontexte untergräbt, sondern auch ihre Fähigkeit bedroht, beitragende und geschätzte Mitglieder von Familien, Gemeinschaften und Gesellschaften zu sein (Levison 2000, S. 127).

Viviana Zelizer wiederum macht in einem Aufsatz darauf aufmerksam, dass „das herausragende Image von Kinderarbeit als einer korrumpierenden Kraft sorgfältige Untersuchungen der ökonomischen Aktivität von Kindern verhindert hat“ (Zelizer 2002, S. 376). Sie sieht darin, wie Levison, die Manifestation einer erwachsenendominierten Sichtweise. „Wenn wir erst einmal das soziale

Leben unter den von Kindern bevorzugten Gesichtspunkten betrachten, entdecken wir ein ausgedehntes Spektrum ökonomischer Aktivitäten, die in ihren Zusammenhängen und sozialen Beziehungen sehr differenziert sind“ (a.a.O., S. 379). Sie hält es für wichtig, in den ausgedehnten Verbindungen der Kinder „mit den von Erwachsenen dominierten Bereichen von Produktion, Konsumption und Distribution“ die „ungleiche Machtausübung“ zu erkennen, doch ebenso wahrzunehmen, dass „trotz der Anstrengungen der Erwachsenen, die Kinder zu zügeln, diese auch getrennte, teilweise autonome Bereiche von Produktion, Konsumption und Distribution schaffen“ (ebd.) und dass sie „nach ihren eigenen moralischen Sichtweisen und Strategien arbeiten“ (a.a.O., S. 382). Ebenso merkt sie an, dass “vielfältige anderen Form der Produktion der Kinder unsichtbar bleiben“, weil sie als „Kinderspiel“ katalogisiert würden (a.a.O., S. 383), und zieht daraus den Schluss: „Wie die der Älteren findet die Produktion der Kinder innerhalb ausgehandelter Sets von sozialen Beziehungen statt und variiert stark als eine Funktion des Inhalts und der Bedeutungen jener sozialen Beziehungen (a.a.O., S. 384).

In ihrem Buch “*Pricing the Priceless Child*” (Zelizer [1985]1994) hatte Zelizer die seit dem 19. Jahrhundert in den USA erfolgten Veränderungen in den Bewertungen von Kindern und Kindheit durch *Erwachsene* untersucht. Nun, „*the priceless child revisited*“, betont sie die Notwendigkeit, die Aufmerksamkeit stärker auf die Erfahrungen und Sichtweisen der *Kinder* zu richten.

> Wenn wir dies tun, entdecken wir, dass die Schaffung eines offensichtlich nutzlosen Kindes die Kinder nie vom wirtschaftlichen Leben insgesamt getrennt hat. Unter veränderten symbolischen und praktischen Bedingungen bleibt das unbezahlbare Kind Konsument, Produzent und Vertriebspartner. Mehr noch […], Kinder engagieren sich aktiv im Aushandeln, Umkämpfen und der Veränderung ihrer eigenen Beziehung mit der Ökonomie (a.a.O., S. 391).

Mit Blick auf die USA – und hier insbesondere auf die wachsende Ungleichheit des Nationaleinkommens, die Ausweitung von Kinderarmut ebenso wie die weithin verborgene Arbeit der Kinder von Immigranten – stellt sich Zelizer sogar die Frage, ob „die Ära des *Priceless Child* zu Ende ist“ (ebd.). Noch lässt sich diese Frage nicht eindeutig beantworten. Aber auch wenn Erwachsene Kinder als *priceless* und ökonomisch nutzlos einschätzen, „können sie die substanzielle ökonomische Aktivität von Kindern nicht leugnen. So entsteht eine neue Agenda für die Untersuchung der wirtschaftlichen Erfahrungen von Kindern aus der alten“ (a.a.O., S. 392).

Um der ideologischen Vereinnahmung und Instrumentalisierung des Drängens der Kinder auf eine eigenständige und einflussnehmende gesellschaftliche Rolle entgegenzuwirken, käme es darauf an, den tatsächlichen ökonomischen und gesellschaftlichen Bedeutungen ihrer Arbeitstätigkeit nachzugehen und dabei die Sicht der Kinder selbst zu beachten. Dann könnte sichtbar werden, dass die Lebenswichtigkeit der Arbeit von Kindern nicht nur an ihrer

Mühsal und Ausbeutung zu messen ist, sondern auch unter würdigen Bedingungen und aus freien Stücken entstehen kann. Um dahin zu gelangen, bedarf es freilich mehr als nur einer unbefangenen Würdigung der heutigen ökonomischen Rollen von Kindern. Es stehen auch verstärkte kollektive Bemühungen um eine Gesellschaft an, die nicht mehr auf Ausbeutung und Instrumentalisierung basiert.

Teil IV
Wege zu selbstbestimmter und kooperativer Arbeit von Kindern

1. Die Internationale Arbeitsorganisation (ILO) und die Bewegungen arbeitender Kinder. Ein Lehrstück über erzwungenes Schweigen

Dieses Kapitel erzählt eine Geschichte: die Versuche von Kindern aus dem globalen Süden, die Politik einer internationalen Organisation zu beeinflussen. Das Besondere der Kinder ist, dass sie arbeiten und sich als arbeitende Kinder in eigenen Bewegungen organisiert haben. Das Besondere der Organisation ist, dass sie im Namen der Vereinten Nationen handelt und völkerrechtlich verbindliche Regeln zum Umgang mit Kinderarbeit schafft, die das Leben dieser Kinder berühren. Es geht um die Frage, welche Möglichkeiten Kinder finden, ihre in der UN-Kinderrechtskonvention verankerten Rechte in der Politikgestaltung dieser Organisation zur Geltung zu bringen. Ich werde zunächst unter Rückgriff auf historische Dokumente die Höhen und Tiefen der Kommunikation zwischen beiden Polen nachzeichnen und schließlich die Frage diskutieren, ob die Stimmen arbeitender Kinder aus dem Süden zum Schweigen verurteilt sind oder die Chance haben, gehört zu werden.[110]

1.1 Die Vorgeschichte

Seit ihrer Gründung im Jahr 1919 befinden sich die arbeitenden Kinder im Fokus des Interesses der ILO. Sie werden allerdings bis heute nicht als Subjekte mit eigenen Rechten wahrgenommen, sondern als Störfaktoren bei der Regulierung und „Humanisierung" des kapitalistischen Arbeitsmarktes. Sie werden umstandslos unter dem Begriff *Kinderarbeit* subsummiert und so zur Verfügungsmasse einer ausschließlich von Erwachsenen betriebenen Politik. In den nicht weniger als 20 Konventionen zur Kinderarbeit, die zwischen 1919 und 1973 von der ILO verabschiedet wurden (vgl. Dahlén 2007), wird unisono darauf abgezielt, die Kinderarbeit (oder was die ILO darunter versteht) mittels gesetzlicher Festlegung von Mindestaltern für die Ausübung einer Erwerbsarbeit und der Durchsetzung der Schulpflicht abzuschaffen. Erst in der letzten bisher verabschiedeten Konvention, der ILO-Konvention 182 über „die schlimmsten Formen der Kinderarbeit", wird zehn Jahre nach der Annahme der UN-Kinderrechtskonvention in formaler Weise auf Kinderrechte Bezug genommen. Dies geschieht allerdings, ohne das in dieser Konvention verankerte Recht der Kinder einzubeziehen, in allen, sie betreffenden Angelegenheit

110 Eine frühere Version dieses Kapitels wurde in *neue praxis*, H. 1/2018, veröffentlicht.

gehört zu werden und ihre Meinungen bei Entscheidungen gebührend zu berücksichtigen.

Soziale Bewegungen arbeitender Kinder entstanden seit den späten 1970er Jahren zunächst in Lateinamerika, dann seit den frühen 1990er Jahren auch in Afrika und Asien. Sie haben sich mit der ILO-Politik zur Kinderarbeit seit Mitte der 1990er Jahre auseinandergesetzt und ihr Recht betont, an der Konzipierung dieser Politik mitzuwirken. Anlass für entsprechende Initiativen war, dass die ILO im Jahr 1992 das Internationale Programm zur Abschaffung der Kinderarbeit (IPEC) ins Leben gerufen hatte und ihren Kampf gegen die Kinderarbeit über gesetzliche Maßnahmen hinaus intensivierte. Dies geschah durch Aktionsprogramme, die in Zusammenarbeit mit mehreren nationalen Regierungen ausgearbeitet und umgesetzt wurden. Diese Aktionsprogramme führten in mehreren Ländern dazu, dass Kinder teils gewaltsam von ihren Arbeitsplätzen vertrieben und sogar kriminalisiert wurden.

Ein weiterer Anlass waren die seit Mitte der 1990er Jahre von der ILO verfolgten Pläne, eine neue Konvention zur Kinderarbeit zu verabschieden, aus der schließlich im Jahr 1999 die Konvention 182 zur Abschaffung der sog. schlimmsten Formen der Kinderarbeit hervorging. Die Diskussion zu dieser Konvention hatte bei den Bewegungen der arbeitenden Kinder zu der Hoffnung geführt, dass die ILO anstelle der pauschalen Verbote zu einem differenzierten Umgang mit Kinderarbeit gelangt, und sie hatten ihr Interesse bekundet, an der Ausarbeitung dieser Konvention mitzuwirken.

Mit Unterstützung der 1992 von zwei Nichtregierungsorganisationen (NGOs)[111] gegründeten *International Working Group on Child Labour* (IWGCL), die die Auswirkungen der bisherigen Politik zur Kinderarbeit untersuchte und sich für die Förderung der Partizipation arbeitender Kinder einsetzte (vgl. IWGCL 1997), fand im Dezember 1996 in der südindischen Stadt Kundapur ein erstes interkontinentales Treffen der Bewegungen arbeitender Kinder statt. Auf diesem Treffen, an dem 34 Delegierte von Kinderbewegungen in 33 Ländern Lateinamerikas, Afrikas und Asiens teilnahmen, wurde eine Erklärung verabschiedet („Die 10 Punkte von Kundapur"), in der unter anderem gefordert wurde (der vollständige Text findet sich in Liebel, Overwien & Recknagel 1998, S. 361):

> Wir erwarten, bei allen Entscheidungen, die uns betreffen, konsultiert zu werden, auf der örtlichen, nationalen und internationalen Ebene. […] Im Hinblick auf alle anstehenden Konferenzen verlangen wir eine gleichberechtigte Teilnahme (z.B. wenn 20 Minister da sind, sollten auch 20 arbeitende Kinder da sein). Wir sind bereit, mit den Ministern zu diskutieren, aber sie vertreten uns nicht.

Durch Vermittlung der IWGCL und eines einflussreichen Beraters von UNICEF (der zuvor auch als Berater für die ILO tätig war) wurden erstmals

111 *International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect* (ISPCAN) und *Defence for Children International (DCI)*.

Vertreter*innen der Bewegungen arbeitender Kinder zu der Internationalen Child Labour Conference eingeladen, die im Februar 1997 von der niederländischen Regierung gemeinsam mit der ILO in Amsterdam veranstaltet wurde. Es nahmen acht Kinder aus Afrika, Asien und Lateinamerika teil.

1.2 Höhen und Tiefen der Beteiligung von Kindern an internationalen Konferenzen

Nach einer Woche intensiver Vorbereitung, die es ermöglichen sollte, sprachliche Hürden zu überwinden und sich mit den Prozeduren einer internationalen Konferenz von Erwachsenen vertraut zu machen, präsentierten sich die Kinder auf der Amsterdamer Konferenz mit bemerkenswerten Überlegungen und konkreten Vorschlägen für eine neue Konvention. Zwar konnten sie ihre Forderung nach direkter Beteiligung an den künftigen Beschlüssen der ILO-Gremien nicht durchsetzen, doch ihre Beiträge beeindruckten viele Delegierte – darunter die niederländischen, senegalesischen und schwedischen Arbeitsminister – so sehr, dass sie auch zur Folgekonferenz eingeladen wurden, die für Oktober desselben Jahres in Oslo geplant war. Gleichzeitig kam es jedoch, insbesondere bei einigen Gewerkschaften, zu einer Ablehnung der weiteren Beteiligung arbeitender Kinder an den Beratungen. Im Folgenden beziehe ich mich auf drei Berichte, die die Ereignisse auf und zwischen den beiden Konferenzen aus verschiedenen Perspektiven darstellen.

In einem kurz nach der Amsterdamer Konferenz geschriebenen Bericht von Andrés Sanz, der als Dolmetscher beim Vorbereitungstreffen und der Konferenz zugegen war, wird folgende knappe Einschätzung gegeben (Sanz 1997, S. 19 f.):

> Die acht Repräsentantinnen und Repräsentanten der arbeitenden Kinder [NATs], die mit der gemeinsamen Zehn-Punkte-Plattform [von Kundapur; Anm. ML] nach Amsterdam gereist waren und mit dem internationalen Koordinierungsprozess vorankommen wollten, bereiteten sich intensiv auf einem Workshop am IWGCL-Hauptsitz in den Tagen vor der Konferenz vor. Sie wurden bei ihren Bemühungen von Fachleuten einiger NGOs und von UNICEF unterstützt.
>
> Diese Vorbereitungssitzungen ermöglichten ein tieferes Verständnis der Konferenzthemen – die inakzeptabelsten Formen von Kinderarbeit – sowie der Form, Sprache und Verfahren dieser Art von internationaler Zusammenkunft. Das Ergebnis dieser gründlichen Vorbereitung war zwar positiv, aber auch etwas enttäuschend. Aufgrund äußeren Drucks und schwer durchschaubarer Eingriffe konnte das Hauptziel, regelmäßig an der Konzipierung der Politik und der Standards, die die arbeitenden Kinder betreffen, mitzuwirken und sich an künftigen Konferenzen zu beteiligen, nicht durchgesetzt werden. Ein Teilnehmer drückte dies so aus: ‚Wir haben eine Schlacht gewonnen, aber nicht den Krieg'.

In einem von der NGO *Save the Children Schweden* nach der Osloer Folgekonferenz publizierten Buch geben Jo Boyden, Birgitta Ling und William Myers einen ausführlichen Überblick über die Auseinandersetzung um die Partizipation arbeitender Kinder an den beiden Konferenzen. Sie sahen in der Partizipation der Kinder ein erstes Beispiel für die Umsetzung des Artikels 12 der UN-Kinderrechtskonvention auf internationaler Ebene, setzten sich aber auch mit den Schwierigkeiten und Widerständen auseinander, die unmittelbar nach der Amsterdamer Konferenz sichtbar wurden (Boyden, Ling & Myers 1998: 235 ff.; kursiv im Orig.):

> Dies war das erste Mal, dass das Partizipationsmandat der UN-Kinderrechtskonvention (KRK) auf einem großen internationalen Treffen umgesetzt wurde. Erhebliche Innovationen waren notwendig, um diese Beteiligung sinnvoll zu gestalten. In der ungewohnten Umgebung eines typisch formellen internationalen Treffens präsentierten Kinder aus Entwicklungsländern, aus ländlichen Gebieten und städtischen Armenvierteln, ihre Ansichten mit Gelassenheit, Ausgeglichenheit und Eloquenz. Ihr Beitrag war ein klarer Hinweis, dass die Teilnahme von Kindern an solchen internationalen Treffen machbar war, und ein erfolgreiches Beispiel für das durch die KRK garantierte Recht auf freie Meinungsäußerung. Es ist nun kaum noch zu bezweifeln, dass die begeisterte Unterstützung der arbeitenden Kinder für eine neue Konvention zu deren Glaubwürdigkeit beiträgt. Das Interesse an ihr und ihre Attraktivität für die breite Öffentlichkeit werden dadurch erweitert, neue Möglichkeiten für die soziale Mobilisierung werden eröffnet und die Chancen für ihre Ratifizierung werden verbessert.
>
> Die Kinderdelegierten äußerten jedoch bestimmte Meinungen, die nicht mit den Positionen der Gewerkschaften und einiger anderer vertretener Gruppen übereinstimmten. Dies führte zu einem harten Widerstand gegen eine mehr als symbolische Teilnahme von Kinderorganisationen an einer Folgekonferenz in Oslo im Oktober desselben Jahres. Die gastgebende Regierung lehnte die Forderung von Kinderorganisationen nach vollständiger Vertretung ab. Die Situation wurde schließlich geändert, als die norwegische Regierung sich änderte, ein neuer Minister die Kinderpartizipation in einer Kompromissform einführte und ein paralleles Kinderforum von der Save the Children-Allianz organisiert wurde. Trotz Komplikationen, die sich aus der Neuheit der Beteiligung von Kindern ergaben, gelang es den arbeitenden Kindern, ihre Ansichten auf beiden Konferenzen zu äußern.[112]

112 Tatsächlich waren zur Osloer Konferenz nur drei Kinder als Beobachter zugelassen. Die lateinamerikanischen Delegierten, die zu dem parallelen Forum in Oslo anwesend waren, protestierten gegen den Ausschluss deshalb vor dem Konferenzgebäude. Als ich mich zur Zeit der Konferenz in Nicaragua aufhielt, fiel mir in einer Zeitung ein Foto der mir bekannten nicaraguanischen Delegierten ins Auge, in der sie vor dem Konferenzgebäude mit Klebestreifen auf dem Mund zu sehen war. Dieser Protest wurde von der Presseagentur dahingehend umgedeutet, das Mädchen habe gegen Kinderarbeit protestiert (Anm. ML).

Die dargestellte Diskussion deutet darauf hin, dass es jetzt eine gewisse Bewegung zur weiteren Einbeziehung von Kindern in die soziale Mobilisierung gegen schädliche Kinderarbeit gibt. Es wurden jedoch nur die ersten Schritte unternommen, und eines der wichtigsten Themen der sozialen Mobilisierung, sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene, besteht darin, Kinder viel umfassender in den Dialog und das Handeln einzubeziehen. Wie oben erwähnt, gibt es jedoch in einigen Kreisen erhebliches Unbehagen gegenüber der Idee, Kinder an solchen Konferenzen die Teilnahme zu gestatten – insbesondere an solchen Konferenzen, die zu nationalen und internationalen Gesetzen führen sollen, wie zum Beispiel der vorgeschlagenen neuen ILO-Konvention. Besonderer Widerstand besteht gegenüber Kindern, die als Delegierte eigene Organisationen vertreten. Zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Berichts scheint dieser Widerstand in den Gewerkschaften am stärksten zu sein, was ironisch anmutet, wenn man bedenkt, dass es zu ihrem Ideal gehört, auf der freien Wahl eigener Delegierter zu bestehen, und der Tatsache, dass sie im Allgemeinen nicht bereit sind, Kinder in ihre Reihen aufzunehmen oder sie als arbeitende Kollegen zu schützen. Unseres Erachtens beruht diese Feindseligkeit auf einer groben Fehleinschätzung der Art und Position der Organisationen arbeitender Kinder, wirft jedoch einige wichtige Probleme auf, die es zu lösen gilt.

Regierungen, internationale Organisationen, Gewerkschaften, Arbeitgeberorganisationen und andere müssen starke Verbindungen mit arbeitenden Kindern knüpfen; so können sie schon früh im Planungszyklus die Beweggründe der Kinder für ihre Arbeit und ihre Ansichten über die Hauptrisiken, die sie mit ihrer Arbeit identifizieren, berücksichtigen. Diese Verbindungen sollten sowohl empirische Studien über Kinder umfassen, insbesondere Umfragen und Fallstudien, die die Beobachtungen und Meinungen von Kindern sorgfältig dokumentieren, als auch den direkten Dialog mit Kindern, ebenso mit ihren eigenen Organisationen, wo solche existieren. Nur wenn man zur Kenntnis nimmt, wie Kinder den Wert und das Risiko ihrer Arbeit einschätzen, wird es möglich sein, Richtlinien und Programme zu entwickeln, die die Kinder selbst verstehen und unterstützen. Maßnahmen, die mit dem Einverständnis und der Unterstützung arbeitender Kinder konzipiert wurden, sind eher geeignet, ihre volle Entfaltung zu fördern und sie gleichzeitig vor Missbrauch am Arbeitsplatz zu schützen. Nur Strategien und Aktivitäten, die in dieser kindgerechten Weise entwickelt werden, können den Verdacht ausräumen, mit dem viele arbeitende Kinder von außen kommende Versuche, sie zu schützen, betrachten. Und solange dieser Verdacht nicht gegenstandslos gemacht wird, werden Kinder in vielen Teilen der Welt fortfahren, Gesetze zur Kinderarbeit und andere Maßnahmen zu ignorieren und abzulehnen, weil sie diese als irrelevant für ihre Realität betrachten und durch die sie ihre Bedürfnisse und Gründe, eine Arbeit auszuüben, missachtet und behindert sehen.

Die Initiative für praktikable Partizipationsmethoden und -kanäle liegt zumindest in den nächsten Jahren wahrscheinlich bei den Kinderrechte-NGOs. Es ist bezeichnend, dass selbst nach der Kontroverse über die mangelnde Beteiligung von Kindern die Osloer Erklärung zur Kinderarbeit – eine vorgeschlagene internationale „Aktionsagenda" – am Ende die Teilnahme arbeitender Kinder nicht ausdrücklich in ihre Empfehlungen einbezog. Angesichts des starken Widerstands einiger Ge-

werkschaften und Regierungen waren weder UNICEF noch die ILO bereit, das Anliegen zu verteidigen. Angesichts der Tatsache, dass etwa 30 Länder, die die Hauptakteure in Bezug auf Kinderarbeit repräsentieren, bei dem Treffen anwesend waren, sieht die Herausforderung gewaltig aus. Es muss jedoch daran erinnert werden, dass die meisten Fortschritte bei den Kinderrechten von NGOs vorangetrieben wurden und dass die meisten Fortschritte im Hinblick auf den Schutz arbeitender Kinder ein direktes Ergebnis ihrer Initiative waren. Sowohl nationale Regierungen als auch internationale Organisationen wie UNICEF haben selten den Weg gewiesen, sondern sich Ideen und Methoden, die von der Zivilgesellschaft entwickelt wurden, angeeignet und verbreitet. Die Teilnahme arbeitender Kinder an der Festlegung der Politiken, die sie schützen sollen, wird anscheinend auf demselben Wege erreicht werden müssen.

Laut William Myers (persönliche Mitteilung) war die Vorbereitung der Oslo-Konferenz in vollem Gange. Drei Spezialisten für Kinderarbeit (Jo Boyden, Victoria Rialp und William Myers, alle mit früheren ILO/IPEC-Publikationen und -Verbindungen), die als technische Berater für die Planung und Durchführung der Konferenz von Oslo eingestellt worden waren, traten schließlich aus Protest zurück. Das norwegische Organisationskomitee beschloss, die Kinderdelegierten von den Beratungen der Konferenz auszuschließen.

1.3 Eine Bewertung der Konferenzen im Rückblick

In einem 15 Jahre später verfassten Bericht der damaligen Vorsitzenden der IWGCL, Nandana Reddy, wird ausführlicher auf die Vorgänge um die Amsterdamer Konferenz und die im selben Jahr nachfolgende Child Labour Konferenz in Oslo eingegangen. Dabei kommt auch die Rolle der teilnehmenden Kinder auf den Konferenzen zur Sprache (Reddy 2013, S. 11 ff.):

Die IWGCL übernahm die Aufgabe, die Teilnahme der Kinder an der Konferenz zu erleichtern – dies schloss ein, ihnen einen angemessenen Platz auf einem sehr formellen Forum zu ermöglichen, das im Wesentlichen von Erwachsenen dominiert war. Kinder mussten auch Hintergrundinformationen zu den zu behandelnden Themen haben und die vorliegenden Dokumente verstehen. Kinder mussten das Prozedere solcher Treffen und die Verfahren verstehen, die in dieser für sie höchst ungewohnten Arena der internationalen Politikgestaltung angewandt wurden. Wir mussten den Prozess entmystifizieren und die Dokumentation entschlüsseln, indem wir den Inhalt vereinfachten, ohne ihn zu simplifizieren.

Die Kinder hatten eine Woche intensiver Vorbereitung, in der mehrere Mitglieder der Unterstützergruppe als Vermittler fungierten. Die Ernsthaftigkeit, mit der sich die Kinder diesem Treffen näherten, und ihr Konzentrationsvermögen haben uns allen die Augen geöffnet. Die Art und Weise, wie sie die Verantwortung beim Studium der umfangreichen Dokumente und der Erarbeitung der Grundlagen untereinander teilten, war erstaunlich.

In der Folge nutzten die Kinder den ihnen gewährten Raum zu ihrem Vorteil. Sie konnten ihre Argumente gegen ein generelles Verbot der Kinderarbeit mit großer Überzeugung vortragen und anhand von Beispielen und Fakten ihren Fall darlegen. Als die sogenannten „Begünstigten" oder Empfänger von Politiken und Programmen, die ihnen helfen sollten, waren sie in der Lage, auf der Grundlage ihrer Erfahrungen eine alternative Sichtweise darzustellen.

Acht Kinder nahmen an einer Podiumsdiskussion auf der Konferenz teil. Sechs Kinder beteiligten sich an einer Plenardebatte, moderiert von Max van den Berg, dem Direktor der niederländischen Organisation für Entwicklungszusammenarbeit (NOVIB), und zwei von ihnen waren Podiumsgäste in einem Workshop, der von Minister Jan Pronk [Arbeitsminister der Niederlande] moderiert wurde. Diese Kinder zeigten durch ihre sehr klaren und eloquenten Präsentationen, dass sie in der Lage waren, die formalen Prozeduren der Konferenz zu bewältigen, obwohl dies für alle von ihnen eine erste Erfahrung war, und sie nahmen die Möglichkeit wahr, sich auf einem für sie ungewohnten internationalen Forum mit Gelassenheit einzubringen. Kinder stellten die stereotype Darstellung in Frage, dass ihre Arbeit „antisozial" und ihre Familien „dysfunktional" seien. Sie sagten: „Die politischen Entscheidungsträger wissen, was zu tun ist; nur fehlt ihnen der politische Wille, Armut und ungleiche Entwicklung anzugehen." Die Kinder haben einige grundsätzliche Fragen zum internationalen Handel und zu westlichen Konzepten von Kindheit aufgeworfen. Sie forderten Reformen im Bildungs- und Justizsystem.

Die Anwesenheit gut informierter arbeitender Kinder, die ihre Bewegungen vertraten und daher ihren Organisationen gegenüber rechenschaftspflichtig waren, veränderte die Art der Beratungen. Sie erzwang ein Nachdenken über die verwendete Sprache, die Perspektive, von der aus das Problem betrachtet wurde, und stellte viele verbreitete Annahmen über arbeitende Kinder in Frage. Als der Satz „Kinderarbeit beseitigen" verwendet wurde, lautete eine der Fragen, die die Kinder stellten: „Wollen Sie eigentlich die Probleme, denen wir gegenüberstehen, oder wollen Sie uns beseitigen?" Eine einfache Frage, aber voller tiefer Implikationen, die uns zwingen, unsere grundlegenden Absichten zu hinterfragen.

Diese aktive Teilnahme von arbeitenden Kindern brachte zwei Dinge mit sich. Ihre Anwesenheit hat eine ungeschriebene Verantwortung eingeführt. Wenn Ihre Wähler jedes Wort und jede Handlung überwachen, werden Sie äußerst vorsichtig bei den von Ihnen unternommenen Schritten und bestimmen, wo Sie die Linse Ihrer Kamera platzieren – schauen Sie auf die Probleme der Kinder von Ihrem Elfenbeinturm aus oder durch ihre Augen. […]

Die Tatsache, dass die Empfehlungen dieser Konferenz in Amsterdam viele der von den Kindern geäußerten Bedenken widerspiegelten, beweist, dass die Kinder in der Lage waren, die Mehrheit der Teilnehmer von ihrer Ansicht zu überzeugen. Der Erfolg der Kinder lässt sich zum Teil an der Feindseligkeit messen, mit der sie nach der Konferenz durch einige Interessengruppen konfrontiert wurden.

Es gab eine sehr feindselige Antwort der Gewerkschaften des Nordens, besonders aus Großbritannien, Skandinavien und bestimmten anderen Teilen Europas. Sie erkannten, dass, wenn arbeitende Kinder von der ILO als Wählergruppe anerkannt

würden, sie ihren eigenen Status im „Dreiparteiensystem" [die institutionelle Struktur ILO besteht zu gleichen Teilen aus Vertretern von Regierungen, Gewerkschaften und Arbeitgeberorganisationen; Anm. ML] bedrohten und die Tore für andere Wählergruppen öffneten, die ebenfalls nicht vertreten sind. Dies würde es auch extrem schwierig machen, die Probleme der Kinderarbeit für andere wirtschaftliche und politische Zwecke zu „nutzen". Anstatt die Gelegenheit zu ergreifen, einen ernsthaften Dialog mit den Gewerkschaften und den Bewegungen arbeitender Kinder aus verschiedenen Teilen der Welt zu führen und eine Konvention zu entwickeln, die das Mandat der arbeitenden Kinder selbst gehabt hätte, hat die ILO den Gewerkschaften nachgegeben und die Beteiligung jeglicher anderer Gruppen blockiert.

So schlossen sie sich gegen die Bewegungen der arbeitenden Kinder zusammen, und infolge ihres Drucks wurde die Einladung Schwedens an die IMWC [Internationale Bewegung arbeitender Kinder, die sich auf dem Treffen in Kundapur konstituiert hatte] einige Tage vor der Konferenz zurückgezogen. Dies war eindeutig ein Versuch, die Kinder von der Debatte fernzuhalten, und zur Oslo-Konferenz wurden nur drei Vertreter der arbeitenden Kinder eingeladen und ein alternatives Forum für Kinder organisiert. […]

Der Widerstand der Internationalen Bewegung der arbeitenden Kinder gegen das pauschale Verbot der Kinderarbeit und die Forderung, stattdessen die Ursachen der Kinderarbeit anzugehen, schien Alarm auszulösen. Dies verhinderte jedoch nicht, dass eine Einladung an die IMWC zur Teilnahme an der dritten[113] ILO-Konferenz über Kinderarbeit in Oslo vom 27. bis 30. Oktober 1997, der nächsten und letzten der Reihe von ILO-Konsultationen, stattfand.

Nur drei Vertreter von Kindern wurden von der damals regierenden Labour Party zur Oslo-Konferenz [Oktober 1997] eingeladen, obwohl sie eigentlich der Teilnahme von arbeitenden Kindern ablehnend gegenüberstand. Die Kinder empfanden diese Zahl als völlig unzureichend, um die Ansichten der arbeitenden Kinder aus drei Kontinenten zu vertreten, und wollten eine alternative Parallelkonferenz abhalten, der Redd Barna Norwegen [der norwegische Zweig der International Save the Children Alliance] schließlich zustimmte. Kurz vor dieser Konferenz fanden in Norwegen Parlamentswahlen statt, und Redd Barna schloss mit der Regierung ein Abkommen, bevor die Christliche Volkspartei wahrscheinlich an die Macht kommen würde. Man ging davon aus, dass die neue Regierung die alternative Kinderkonferenz als Teil des offiziellen Verfahrens begrüßen würde. Die Labour Party verlor tatsächlich die Wahlen und trat zurück, um durch die von der Christlichen Volkspartei geführte „Koalition der Mitte" ersetzt zu werden.

113 Zwischen der Amsterdamer und Osloer Konferenz fand auf Einladung der schwedischen Regierung ein informelles Treffen in Stockholm statt. In der offiziellen Zählung der sog. Global Child Labour Konferenzen zählen die beiden Konferenzen in Amsterdam und Oslo als I. Global Child Labour Konferenz. Es folgten in den Jahren 2010, 2013 und 2017 in Den Haag, Brasilia und Buenos Aires die II., III. und IV. Global Child Labour Konferenz. Auf die letzteren Konferenzen gehe ich anschließend ein.

Das IMWC hatte keine Informationen bezüglich dieser Vereinbarung und wurde erst darüber informiert, als die Kinder in Norwegen ankamen. Wie vereinbart, stimmte die neue Regierung der Eröffnung des IMWC-Parallelforums zu, gab ihm einen offiziellen Status und lud auch die Vertreter der Kinder ein, am letzten Tag der Konferenz den anwesenden Staatsoberhäuptern einen Vortrag zu halten. Diese Einladung wurde jedoch unter der Bedingung gestellt, dass die Kinder (i) die frühere Meinungsverschiedenheit über die Zahl der eingeladenen Kindervertreter und (ii) die Kontroverse über das parallele Treffen nicht erwähnen würden. Dieser Vorschlag war für die Lateinamerikanischen Bewegungen nicht akzeptabel. Ihr Argument war, dass sie beschlossen hatten, gegen die norwegische Regierung wegen unzureichender Vertretung der IMWC auf der Konferenz zu protestieren, und obwohl sich die Umstände geändert hatten, wollten sie ihre Agenda nicht ändern. Die Bewegungen aus Asien und Afrika wollten dagegen die Gelegenheit nutzen, ihre Ansichten zu Gehör zu bringen.

Während sich die asiatischen und afrikanischen Bewegungen den Staatsoberhäuptern vorstellten, protestierte die Lateinamerikanische Bewegung außerhalb des Veranstaltungsortes. Dies zeigte eine Kluft im IMWC und lenkte die Aufmerksamkeit der Delegierten von den wirklichen Problemen der arbeitenden Kinder ab. Diese Proteste, die von den lokalen und internationalen Medien ausführlich aufgegriffen wurden, haben die Christliche Volkspartei verärgert und die norwegische Regierung in Verlegenheit gebracht. Dies brachte auch Redd Barna in eine unangenehme Position in Bezug auf ihre Regierung, und LO Norwegen [die zentrale norwegische Gewerkschaft] bekam die Oberhand. Redd Barna, die ein kleines Risiko eingegangen war, fühlte sich im Stich gelassen.

Zusätzlich zu den nationalen Treffen veranstaltete die ILO auch regionale Treffen – zu denen sie der IMWC versichert hatte, auch Kindervertreter einzuladen. Als ein Mitglied der IWGCL, das an der Asien-Veranstaltung teilnahm, eine Frage über die vollkommene Abwesenheit von arbeitenden Kindern bei der Versammlung stellte, verkündete der gastgebende Minister in einer vorbereiteten Rede, die er aus seiner Tasche gezogen hatte, dass „internationale Konferenzen für Kinder nicht geeignet" seien, und fügte hinzu, dass „Kinder zu nationalen Konsultationen eingeladen" würden. Leider geschah auch dies in den meisten Ländern nicht.

1.4 Globale Machtverhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen

In der Zeit bis zur Verabschiedung der neuen ILO-Konvention 182 auf der International Labour Conference der ILO im Juni 1999 in Genf hat in keinem Land eine solche Konsultation stattgefunden. Stattdessen wurde auf Initiative des indischen Aktivisten und späteren Friedensnobelpreisträgers Kailash Satyarti und in Koordination mit der ILO der sog. *Global March against Child Labour* aus dem Boden gestampft. Dieser Global March bestand darin, dass in

mehreren Ländern Demonstrationen veranstaltet wurden, auf denen noch schärfere Maßnahmen gegen jegliche Form von Kinderarbeit gefordert wurden. An diesen Demonstrationen nahmen auch Kinder teil, doch ihre Teilnahme wurde nur unter der Bedingung geduldet, dass sie sich gegen jegliche Form von Kinderarbeit positionierten. Dies führte in einigen Ländern wie Bolivien, Peru und Südafrika zu Konflikten mit arbeitenden Kindern, die mit anderen Slogans an den Demonstrationen teilnehmen wollten (zu Südafrika vgl. z.B. Levine 1999, S. 151 f.).

Während die Mitwirkung der Bewegungen arbeitender Kinder an der neuen Konvention strikt verweigert wurde, wurde einigen „ehemaligen Kinderarbeitern“, die der Global March unter diesem Label mobilisiert hatte, auf der Genfer Konferenz bereitwillig die Bühne überlassen, um für noch weitergehende Verbote zu demonstrieren. Im Nachhinein stellte die ILO den Global March sogar als eine soziale Bewegung von Kindern dar (vgl. ILO 2002; 2006; Fyfe 2008) in der offensichtlichen Absicht, den Mangel an tatsächlicher Partizipation zu verschleiern. Dagegen heben Michael Bourdillon et al. (2010, S. 146) den Unterschied zu den Organisationen arbeitender Kinder hervor: Im Global March „trafen Kinder keine Entscheidungen über die Politik, sondern nahmen an Aktivitäten teil, die von Erwachsenen kontrolliert wurden“ (zur Kritik des Global March vgl. auch Invernizzi & Milne 2002, S. 410). Aus Anlass der Konflikte um die Aktionen des Global March gab die Bewegung der arbeitenden Kinder Perus MNNATSOP 1999 folgende Erklärung ab:

> Die Bezeichnung Global March [gegen Kinderarbeit] ist aus unserer Sicht irreführend und verstärkt die Verwirrung, indem sie nicht zwischen Ausbeutung, Misshandlung, Missbrauch, Schaden usw. und der Arbeit von Kindern unterscheidet. Für die Befürworter des Marsches ist die Arbeit an sich kindisch und schlecht. Außerdem fühlen wir uns nicht von den Gewerkschaften vertreten, die diesen Marsch unterstützen. Unsere peruanischen und lateinamerikanischen Delegierten auf den Konferenzen in Amsterdam (Februar 97) und Oslo (Oktober 97) sahen sich darin bestätigt, das die öffentliche Meinung verwirrt und diese Zweideutigkeit dazu benutzt werden soll, um einen globalen Konsens zu erreichen, insbesondere unter den Kindern. MNNATSOP ist der Ansicht, dass die allgemeine Ausrichtung des Marsches eine negative Sichtweise der NATs [organisierte arbeitende Kinder] reproduziert und unfähig ist, die Bedeutung und den Wert unserer Kämpfe und unseres Lebens anzuerkennen. Sein Horizont, sein Geist, seine Einstellung und seine Strategie entsprechen nicht dem, was wir vertreten, also beteiligen wir uns nicht an dieser Initiative.[114]

In den nachfolgenden Jahren gab es immer wieder Versuche der Bewegungen arbeitender Kinder, auf die Politik der ILO Einfluss zu nehmen. Mit Ausnahme der Afrikanischen Bewegung, der man gestattete, im Rahmen des IPEC-Programms an Hilfsprogrammen für Kindermigranten teilzunehmen und sich so

114 http://www.edualter.org/material/explotacion/pronunciamiento.htm (abgerufen am 8.8. 2019).

der Kompetenz der in dieser Bewegung organisierten Jugendlichen zu bedienen, zeigt die ILO bis heute keinerlei Bereitschaft, mit den Bewegungen arbeitender Kinder zusammenzuarbeiten. Obwohl die Bewegungen arbeitender Kinder die ILO immer wieder zu ihren Treffen einluden, zuletzt zu einem Internationalen Forum im Oktober 2017 in La Paz (Bolivien), haben sich ihre Repräsentanten regelmäßig geweigert, sich den Fragen der Kinder zu stellen. In Lateinamerika wurden diese Bewegungen sogar als „gefährlich" dargestellt. Im Jahr 2002 fand sich auf der regionalen Webseite des IPEC-Programms der ILO folgende diffamierende Darstellung (zit. nach Tosello 2014, S. 119; diese Darstellung wurde inzwischen auf der Webseite gelöscht):

> In Lateinamerika gibt es eine Ausnahmesituation […] Es gibt eine Bewegung für die Organisation und Förderung von arbeitenden Kindern und Jugendlichen (NATs) in der Region. Diese Organisationen, die sich hauptsächlich in Peru, Bolivien, Ecuador und Paraguay befinden, sind zweifellos verwurzelt und verteidigen die Kinderarbeit. Diese Organisationen hatten zweifellos in einigen Ländern (Peru und Paraguay zum Beispiel) einen bemerkenswerten Einfluss auf die Ausarbeitung der Kindergesetze. Eine der Bemühungen des IPEC war es, ohne sich auf dialektische Konfrontationen einzulassen, den Regierungen die Gefahren dieser Art von Bewegungen aufzuzeigen und strategische Bündnisse mit verschiedenen NGOs in den Ländern zu bilden, als Gegengewicht zu diesen sogenannten NATs-Bewegungen.

In den Folgejahren fanden zwar auf Bitten der Bewegungen arbeitender Kinder immer mal wieder informelle Treffen mit Repräsentanten der ILO statt, zum Beispiel 2015 anlässlich des Besuches einer Delegation der Lateinamerikanischen Bewegung (MOLACNATs) in Brüssel und Genf oder eines von den NGOs terre des hommes und Kindernothilfe organisierten Fachgesprächs in Bonn. Aber eine Beteiligung an offiziellen Veranstaltungen der ILO wurde konstant verweigert. Als eine 17-jährige Delegierte der Bolivianischen Bewegung arbeitender Kinder (UNATSBO) im Juni 2015 an der Internationalen Arbeitskonferenz in Genf, auf der über das neue bolivianische Kinder- und Jugendgesetz beraten wurde, teilnehmen wollte, wurde ihr untersagt, das Wort zu ergreifen. Sie brachte ihre Frustration mit folgenden Worten zum Ausdruck (zit. nach einer privaten Aufzeichnung; siehe auch den Bericht „Zum Schweigen verdonnert" in der Zeitschrift *welt-sichten*: Strack 2015):

> Ich fühlte mich wie ein Fisch, der im Wasser ist, aber nicht schwimmen kann. So viele Dinge über dein Land zu hören, wie sie Ungeheuerlichkeiten von sich geben, die nichts mit der Wirklichkeit zu tun haben, und du kannst nicht reden, es ist schrecklich. Es ist das Hässlichste, was mir in meinem Leben passiert ist. Zu hören, wie sie sagten, dass das neue Bolivianische Gesetz ein Rückschlag ist, wenn sie nicht erkennen, dass es Tausende von Kindern gibt, die in ihren Ländern arbeiten. Es sind diese Leute selbst, die einen Schritt zurückgehen, wenn sie die Kinder in den Keller verbannen, nicht ans Tageslicht bringen wollen… Ich weiß nicht, ob es Ärger war, Wut oder ein Gefühl der Hilflosigkeit, was ich fühlte. […] Es ist ein großer Unterschied, deine Rechte in deinem Land zu verteidigen, als sie auf globaler Ebene zu verteidigen, denn es gibt mehrere Länder, die gegen dich sind. Und

> mit Ausnahme von einigen, die uns verteidigt haben, griffen die meisten Bolivien an. Und da du nicht in deinem Land bist, gibt es niemanden, der dich unterstützt, sie können dich zum Schweigen bringen und dich leicht rausschmeißen. Es gibt keine Regel, die dich schützt. Deshalb habe ich gesagt: Hier lassen sie mich nicht reden, aber in meinem Land werde ich nicht die Klappe halten und niemand wird mich zum Schweigen bringen. Die ILO-Kommission, die sie nach Bolivien entsenden wollen, kann eine Bedrohung, aber auch eine Chance sein. Es kann sein, dass sie uns nur ablenken und sagen, dass sie eine Studie machen werden, auch wenn sie allein deshalb kommen, um das Gesetz zu ändern. Wir werden uns das Datum merken, um mit ihnen reden zu können, damit wir zumindest diesen Menschen die Realität hier in Bolivien verständlich machen können.

Das erzwungene Schweigen, das die bolivianische Kinderdelegierte als „das Hässlichste, was mir in meinem Leben passiert ist", bezeichnet, ist kein Einzelfall. Umso mehr bietet es Anlass, darüber nachzudenken, ob Kindern, deren Lebenssituation und Lebensweise nicht vorherrschenden westlichen Maßstäben einer „richtigen Kindheit" entspricht (vgl. Liebel 2017a), überhaupt eine Chance haben, ihre Stimme wirkungsvoll zu Gehör zu bringen.

1.5 Können arbeitende Kinder des globalen Südens „sprechen"?

Die aus Indien stammende Literaturwissenschaftlerin Gayatri Spivak hat vor nunmehr 30 Jahren die inzwischen berühmt gewordene Frage gestellt: „*Can the subaltern speak?*" (Spivak [1988]2014). Sie hat damit nicht sagen wollen, dass die von ihr im Anschluss an den italienischen Philosophen Antonio Gramsci „subaltern" genannten Menschen nicht in der Lage seien, zu sprechen, sondern dass sie durch „epistemische Gewalt" ihrer Sprache beraubt werden. Die Subalternen sind nicht notwendigerweise als eine Minorität zu verstehen, sondern als eine von der hegemonialen Macht marginalisierte und ignorierte Gruppe. Ihre Stimme bleibt im hegemonialen Diskurs „unerhört". Ihre These belegt Spivak mit dem Beispiel des Verbots der Witwenverbrennung „Sati", das durch die englische Kolonialmacht „zum Wohle der Betroffenen" eingeführt wurde. Die Kolonialverwaltung konnte deshalb für diese Frauen sprechen und sie repräsentieren, weil sie die hegemoniale Macht besaß, ein Narrativ zu konstruieren, in dem die indische Frau als ein hilfloses Opfer ihrer eigenen Kultur erscheint. So bedeutet das „nicht sprechen können" für Spivak nicht, dass das subalterne Subjekt eigene Bedürfnisse und Interessen nicht artikulieren kann, sondern vielmehr dass der eigene Sprechakt zu keinem Dialog mit der hegemonialen Klasse führt und nie von ihr gehört wird. Für sie steht das ethische Dilemma dieser Subjekte im Fokus, dass sie sich von den Mächtigen,

die über sie verfügen, repräsentieren lassen *müssen*, weil sie anders nicht aus ihrer Not herausfinden (vgl. Aytekin & Boger 2017; Liebel 2017b, S. 119 ff.).

Die arbeitenden Kinder, von denen hier die Rede ist, sind nicht hilflos. Indem sie sich in eigenen Bewegungen organisieren, versuchen sie, sich selbst zu repräsentieren. Dies geschieht nicht immer reibungslos, da die Organisationen der Kinder auf die Unterstützung von Erwachsenen angewiesen bleiben und deren Dominanz nicht ohne weiteres außer Kraft gesetzt werden kann (vgl. z.B. Taft 2015; Liebel 2015a, S. 258 ff.). Während die Kinder jedoch in ihren eigenen Organisation meist das letzte Wort haben, lassen die hier dargestellten Prozesse daran zweifeln, ob es ihnen gelingen kann, auf internationaler Ebene ihre Stimmen so zu Gehör zu bringen, dass sie den hegemonialen Diskurs, der sich um den Terminus „Kinderarbeit" rankt, durchbrechen und ihre eigenen Erfahrungen und Sichtweisen zur Geltung bringen können.

An keiner der inzwischen veranstalteten Global Child Labour Konferenzen wurde Repräsentanten der Bewegungen arbeitender Kinder gestattet, teilzunehmen. Auf der II. Global Child Labour Konferenz, die 2010 in Den Haag stattfand, beschränkte sich die „Partizipation" von Kindern auf den fünfminütigen dekorativen Auftritt einer holländischen Kindertanzgruppe bei der Eröffnungsveranstaltung und die offenbar abgestimmte Dankesrede eines 14-jährigen „ehemaligen Kinderarbeiters" aus Indien im Beisein der holländischen Königin am Ende der Konferenz (er sprach im Namen des Global March). Die Tatsache, dass auch auf der III. Global Child Labour Konferenz, die 2013 in Brasilia stattfand, wiederum arbeitende Kinder ausgeschlossen blieben, hat einige NGOs[115] zu dem Versuch veranlasst, wenigstens auf der IV. Global Child Labour Konferenz, die im November 2017 in Buenos Aires vorgesehen war, die Stimmen arbeitender Kinder zu Gehör zu bringen. Sie haben eine breit angelegte Konsultation veranstaltet, an der mehr als 1800 arbeitende Kinder aus 36 Ländern teilgenommen haben.[116] Doch auch den Repräsentantinnen dieser Kinder wurde untersagt, die Ergebnisse der Konsultation auf der Konferenz in Buenos Aires vorzustellen. In Abstimmung mit der argentinischen Regierung wurde sogar allen Personen unter 18 Jahren „aus Sicherheitsgründen" verboten, an der Konferenz teilzunehmen (siehe van Daalen & Mabillard 2017).[117]

115 Terre des Hommes Federation, Kindernothilfe und Save the Children Canada. Es sei daran erinnert, dass MOLACNATs sich wegen des Ausschlusses arbeitender Kinder von dieser Konferenz beschwert hat: Comunicado a propósito del III Ecuentro Internacional contra el Trabajo Infantil. Brasilia 2013. In: *NATs – Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores*, 17./18(23-24), April 2014, S. 44-46.

116 Siehe: http://www.time-to-talk.info/wp-content/uploads/2017/12/T2T_Report_EN.pdf (abgerufen am 8.8.2019). Die Entstehungsgeschichte dieses Reports wirft selbst Fragen der Repräsentation auf, da der Großteil der beteiligten Kinder auf die Vermittlung durch NGOs angewiesen war. Nur 19% gehörten eigenen Organisationen an.

117 Aus dem Bericht geht hervor, dass sehr wohl einige Kinder auf der Konferenz anwesend waren. Da es sich hierbei um die eigenen Kinder von Funktionären und Delegierten

Diese krasse Verletzung der in der UN Kinderrechtskonvention verankerten Partizipationsrechte hat die Lateinamerikanische Bewegung arbeitender Kinder (MOLACNATs) veranlasst, beim UN Ausschuss für die Rechte des Kindes Beschwerde zu erheben.[118]

Seit der Jahrtausendwende ist in manchen internationalen Organisationen, die sich für die Umsetzung der Kinderrechte einsetzen, das Bewusstsein gewachsen, dass Kinder auch auf internationaler Ebene mitwirken und namentlich bei internationalen Konferenzen gehört werden müssen. Dies zeigt sich zum Beispiel darin, dass der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes inzwischen Kindern ermöglicht, an seinen Beratungen teilzunehmen, und von Kindern eingereichte Berichte in seine Entscheidungsfindung einbezieht (vgl. Simeunovic Frick 2011). Ein anderer Ausdruck hierfür ist eine Sonderveranstaltung (UNGASS „Kindergipfel") der Vereinten Nationen in New York, zu der 400 Kinder und Jugendliche aus verschiedenen Ländern der Welt angereist waren. Analysen dieser und anderer Veranstaltungen zeigen jedoch, dass diese „Side-Events", wie Judith Ennew, Yuli Hastadewi und Dominique-Pierre Plateau (2007: 39) zeigen, „oft eher Diskurse über Partizipation als Beispiele praktischer Partizipation gewesen zu sein scheinen – eher Demonstration als Umsetzung. Das Risiko besteht darin, dass diese Art von Partizipation alles ist, was Kindern erlaubt wird, statt ein Schritt auf dem Weg zu gleichberechtigter Partnerschaft zu sein."

Trotz formeller Verpflichtungen in Bezug auf die Rechte der Kinder hat sich die Position der ILO zur Beteiligung arbeitender Kinder an ihren Entscheidungen immer mehr verhärtet. Wie oben in Kapitel [II]2.1 gezeigt, hatten noch Anfang der 1980er Jahre die ILO-Kinderarbeitsexperten Gerry Rodgers und Guy Standing ein differenziertes Verständnis der Arbeit von Kindern zum Ausdruck gebracht und sich gegen die Vorstellung ausgesprochen, dass die Beseitigung ihrer Arbeit „natürlich" ihr Wohlergehen fördern würde (Rodgers & Standing 1981, S. 42 f.).

Die Bewegungen arbeitender Kinder wurden in den 1990er Jahren zumindest gelegentlich als potenzielle Partner in Veröffentlichungen der ILO erwähnt. Einige Kinderrechtsfachleute sahen in der Beteiligung von Kindern an der Politikgestaltung eine strategische Bedeutung für das Verständnis ihres Widerstands gegen die wirtschaftliche Ausbeutung von Kindern sowie für die Bekämpfung der Armut (Ennew 2002; Miljeteig 2001). Manche Forscherinnen und Forscher waren auch der Ansicht, dass der Diskurs der Bewegungen arbeitender Kinder, der die positiven Aspekte ihrer Arbeit gleichermaßen betont, deutlich auf die Notwendigkeit einer angemessenen Bewertung der tatsächlichen Ergebnisse der Strategien zur Abschaffung von Kinderarbeit hinweist,

handelte, scheinen die Sicherheitsbedenken nur für Kinder gegolten haben, von denen kritische Fragen und Kommentare befürchtet wurden (siehe auch Peleg 2018).

118 Text siehe: https://www.pronats.de/news/molacnats-erklaerung/ (abgerufen am 8.8. 2019).

und zwar unter Berücksichtigung der Erfahrungen arbeitender Kinder selbst (Liebel 1998a; Invernizzi 2003; Hanson & Vandaele 2003; 2013; Hanson 2008). Sie haben seit langem die Vorteile der Arbeit von Kindern neben den schädlichen Aspekten erkannt (siehe z.B. Schibotto 1990; Nieuwenhuys 1994; Liebel 1996; McKechnie & Hobbs 1998; Woodhead 1998; Domic Ruiz 1999; Invernizzi 2001; 2013; Bourdillon, Myers, Levison & White 2010; Spittler & Bourdillon 2012; Leyra Fatou 2012; Bernal Sánchez & Schibotto 2017).

Der von den Bewegungen arbeitender Kinder geführte Diskurs zeigt, dass eine Bewertung der Politik zur Bekämpfung von Kinderarbeit sich nicht mit der Zahl der aus der Arbeit entfernten Kinder oder der Anzahl der an Schulen eingeschriebenen Kinder zufrieden geben kann. In der Tat zeigen die Fachleute das Risiko, dass ein flächendeckendes Verbot von Kinderarbeit dazu führt, Kindern die wesentlichen Vorteile der Arbeit vorzuenthalten und ihre Interessen zu untergraben. Wenn zum Beispiel die Ausrottung von Kinderarbeit die Kinder in gefährlichere Arbeit treibt, stellt dies einen Verstoß gegen Artikel 32 der UN-Kinderrechtskonvention dar, der die Kinder vor wirtschaftlicher Ausbeutung schützen soll. Darüber hinaus zeigt sich, dass andere Rechte von Kindern durch Maßnahmen zur Bekämpfung von Kinderarbeit ebenfalls verletzt werden können und tatsächlich verletzt werden, indem sie die Existenzgrundlagen, den Zugang zu Bildung u.a. unterminieren und das Wohlergehen der Kinder beeinträchtigen. Aus denselben Gründen plädieren manche Kinderrechtsfachleute seit langem für die „ungeschriebenen Rechte“ von Kindern in Straßensituationen, „zu arbeiten und dies zu fairen Bedingungen und zu gerechten Löhnen“ (Ennew 2002; Cussiánovich 2017).

1.6 Fazit: Legitimitätsverlust der ILO und Beteiligung arbeitender Kinder

Trotz der Anerkennung der Schwierigkeiten auf diesem Gebiet durch Fachleute wurde eine ganzheitliche Bewertung des vorgeblichen Schutzes von Kindern durch Maßnahmen und Programme zur Abschaffung von Kinderarbeit nie durchgeführt (Bourdillon & Myers 2013). In diesem Zusammenhang stellt die Beteiligung der Organisationen arbeitender Kinder weder nur ein Recht dar, wie es in der UN-Kinderrechtskonvention verankert ist, noch ist sie nur ein abstrakter Begriff. Vielmehr ist sie ein unentbehrlicher Weg, durch den Kinder ihre Probleme darlegen und Rechtsverletzungen identifizieren können und durch den politische Entscheidungsträger Informationen über die tatsächlichen Ergebnisse aktueller Politiken und Praktiken erhalten können und den zu gehen von ihnen zu verlangen ist.

Die Argumente und Mitwirkungsrechte organisierter arbeitender Kinder werden heute jedoch völlig ignoriert (Bessell 2011). Die ILO ruft zwar gelegentlich Kinder dazu auf, sich an Diskussionen zu beteiligen und richtet vor ihren Child Labour Konferenzen Online-Plattformen ein, gibt aber die Fragen und den Rahmen vor und lässt nur solche Meinungsäußerungen zu, die sich dem Ziel der ILO unterordnen, jegliche Form von Kinderarbeit zu verbieten. Antonella Invernizzi und Brian Milne (2002, S. 404; kursiv im Orig.) machten schon vor mehr als 15 Jahren darauf aufmerksam, dass unter diesen Bedingungen die Partizipation arbeitender Kinder sogar „diskriminierende Konsequenzen hat. Auf der einen Seite wird es einige Kinder geben, denen erlaubt wird und die ermutigt werden, ihre Mitwirkungsrechte zu nutzen, *solange sie den Vorgaben entsprechen*, die ihnen nun subtil auferlegt werden. Auf der anderen Seite werden jene Kinder, die versuchen, ihre Rechte gemäß den einschlägigen Artikeln der Kinderrechtskonvention mittels eigener Aktionen zu beanspruchen, dafür bestraft, da sie sich für Kinder einsetzen, *die illegal arbeiten*.“[119]

Daher verliert die ILO jegliche Legitimität, im besten Interesse der arbeitenden Kinder zu handeln. Dies macht sie nicht nur unglaubwürdig, sondern wirft auch die Frage auf, ob die ILO als UN-Organisation ihre Pflicht verletzt, die Menschenrechte von Kindern in einem umfassenden Sinn zum Maßstab ihres Handelns zu machen.

119 Dieses immanente Paradox wurde schon zur Jahrtausendwende aufgezeigt von David Smolin (2000).

2. Wie sich arbeitende Kinder gegen ihre Ausbeutung wehren und ihre Arbeit selbstbestimmen wollen. Erfahrungen und Beispiele aus verschiedenen Epochen und Kontinenten

Arbeitende Kinder wurden bisher kaum als handelnde Personen wahrgenommen. Deshalb ist wenig darüber bekannt, was sie in der Vergangenheit über ihre Arbeit dachten und wie sie sich mit ihren Arbeits- und Lebensbedingungen auseinander setzten. In den Annalen der Gewerkschaften und Arbeiterparteien kommen sie fast nur als Wesen vor, die in der Welt der Arbeit nichts zu suchen haben und so schnell wie möglich daraus zu entfernen sind. Auch Historiker*innen und Sozialwissenschaftler*innen haben die arbeitenden Kinder bisher fast ausschließlich als Opfer unmenschlicher Arbeitspraktiken, nicht aber als Subjekte wahrgenommen, die sich ihre eigenen Gedanken machen und sich zu wehren wissen. Erst in neuerer Zeit regt sich das Interesse für die „Stimmen der Kinder“ und ihre aktive Rolle im Kampf um bessere Arbeits- und Lebensbedingungen.

In diesem Kapitel versuche ich ein Stück weit das Handeln arbeitender Kinder zu rekonstruieren. Ich beziehe mich zunächst auf die *Aktionsgeschichte* der arbeitenden Kinder in den kapitalistischen Industriegesellschaften des Nordens, wobei ich mich mangels verfügbarer Quellen auf Momentaufnahmen beschränken muss. In einem zweiten Schritt versuche ich einen Eindruck davon zu vermitteln, wie sich arbeitende Kinder in den heutigen Gesellschaften des globalen Südens mit ihrer Arbeits- und Lebenssituation auseinander setzen. Diese Praxis und die damit verbundenen Vorstellungen sind dank eigener sozialer Bewegungen der arbeitenden Kinder besser belegt. Im Anschluss daran gehe ich der Frage nach, inwieweit arbeitende Kinder im Süden und im Norden Interesse, Vorstellungen und Initiativen für Arbeitsformen entwickeln, die von ihnen selbst bestimmt sind. Bei den Initiativen, die auf eine von den Kindern selbst bestimmte Arbeit abzielen, ist zu unterscheiden zwischen solchen, die versuchen, die Bedingungen ihrer Arbeit zu verbessern, und solchen, die gänzlich neue Arbeiten und Arbeitsformen anstreben.[120]

120 Im nachfolgenden Kapitel werden Überlegungen und Initiativen von Erwachsenen dargestellt, die Kindern „positive“ Arbeitserfahrungen ermöglichen und ihren Bildungsprozess fördern sollen. Am Ende dieses Kapitels gehe ich den Fallstricken und Entwicklungsmöglichkeiten der verschiedenen Arbeitsprojekte nach, wobei ich auch auf Überlegungen aus der arbeitspädagogischen Diskussion zurückgreife.

2.1 Aus der frühen Aktionsgeschichte arbeitender Kinder

Das früheste Beispiel einer gemeinsamen Initiative arbeitender Kinder ist aus dem britischen Manchester überliefert. Eine Gruppe von Kindern, die in der Textilindustrie arbeitete, richtete im Jahr 1836 eine Petition an das britische Parlament. Als Teil der internationalen Kampagne für eine Reduzierung der extrem langen Arbeitszeiten in der entstehenden Industrie setzten sich die Kinder in deutlichen Worten für ihre Interessen ein:

> Wir respektieren unsere Meister und wir sind gewillt, für unseren Lebensunterhalt und den unserer Eltern zu arbeiten, aber wir wollen mehr Zeit zum Ausruhen, für ein bisschen Spiel und um Lesen und Schreiben zu lernen. Wir halten es nicht für richtig, dass wir nur arbeiten und leiden müssen, von Montag früh bis Samstagnacht, um andere reich zu machen. Geehrte Gentlemen, erkundigen Sie sich sorgfältig über unsere Lage![121]

Der belgische Historiker Bart De Wilde stieß auch in seinem Land auf frühe Zeugnisse selbstständiger Aktionen arbeitender Kinder. Im Jahre 1839, auf dem Höhepunkt einer wirtschaftlichen Rezession, kam es in der Stadt Ghent zu blutig unterdrückten Protesten einiger hundert Textilarbeiter*innen, die von einem 14-jährigen Jungen angeführt wurden und bei denen „die meisten kleine Jungen“ waren (Deneckere 1994, zit. n. De Wilde 2000, S. 15). Bei anderen Arbeiter*innenprotesten acht Jahre später in Gent und Brüssel waren die meisten der von der Polizei festgenommenen „Unruhestifter*innen“ Kinder zwischen 8 und 14 Jahren (ebd.).

De Wilde (a.a.O., S. 18) merkt an, dass seine Suche nach eigenen Äußerungen der arbeitenden Kinder im 19. Jahrhundert äußerst schwierig verlief, da die öffentliche Debatte um die Kinderarbeit und ihr schließlich erfolgendes Verbot in Belgien ausschließlich von Erwachsenen bestimmt wurde. Ähnliches lässt sich auch für andere Länder vermuten. Der deutsche Historiker Jürgen Kuczynski, der sich wie kaum ein anderer mit der Geschichte der Arbeiterbewegung beschäftigt hat, betont, dass „kleine Ereignisse“ wie die, bei denen Kinder und Jugendliche „zur Selbsthilfe“ griffen, im allgemeinen in der Literatur und Geschichte untergingen, aber doch vermutlich häufiger gewesen seien, „als wir wissen“ (Kuczynski 1968, S. 212).

Immerhin ist in einigen wenigen Fällen schriftlich überliefert, dass es im 19. Jahrhundert auch in Deutschland zu Aktionen von Kindern zur Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen kam. In einem Berliner „Städtischen Jahrbuch“ aus dem Jahr 1870 wird mit Sympathie von einem Kinderstreik berichtet:

121 Submission from Manchester's Factory Children Committee sent to the House of Commons in 1836. Zugänglich über: http:/www.spartacus.schoolnet.co.uk/Irmanchester.child.htm (abgerufen am 8.8.2019).

> Hier mag eines kleinen Zwischenaktes Erwähnung getan werden, zumal er einen Beitrag zur Charakteristik der Berliner Jugend resp. Kindheit liefert. In der Deckerschen Offizin hatten zirka vierzig Knaben, die dort zum Punktieren und Bogenfangen angestellt waren, einen Streik in Szene gesetzt und, was noch mehr sagen will, siegreich durchgeführt. Diese Knaben verlangten, als ihnen am Sonnabend, dem 1. August, zum Frühstück der Wochenlohn ausgezahlt werden sollte, ohne daß irgendjemand in der Druckerei vorher etwas davon geahnt hätte, pro Kopf 5 Sgr. wöchentliche Zulage. Diese wurde abgeschlagen, und die vierzig Jungen stellten die Arbeit ein, um sich auf dem Wilhelmsplatz mit kindlichen Spielen zu ergötzen. Doch das ‚Fremdenblatt' mußte gedruckt werden, und so sah sich die Oberhofbuchdruckerei genötigt, um 11 Uhr einen Faktor nach dem Wilhelmsplatz zu beordern mit der Weisung, die Jungen zurückzuholen. Die Jungen kamen, gingen aber nicht früher an die Arbeit, als bis die 5 Sgr. Zulage für die verflossene Woche nachbezahlt war (Berlin und seine Entwicklung 1870, S. 286 f.).

Auf einen anderen Kinderstreik stieß Ruth Hoppe, eine Mitarbeiterin Kuczynskis, zufällig bei einer 1960 geführten Unterhaltung mit einem 1877 geborenen Mann. Sie berichtet:

> Mit elf Jahren arbeitete er täglich 5 1/2 Stunden (in den Ferien 11) in der Stahldrahtlitzenfabrik Köhler in Harta, wo er Eisendraht zu Ringen flechten mußte. Es wurden für 1000 Stück 20 Pfennige bezahlt. In dieser Fabrik gab es 1888 einen Kinderstreik, als nämlich zwei Mädchen und vier Jungen eine Arbeit übertragen bekamen, die so schwer war, daß sie in der Woche keinen Groschen nach Hause brachten. In den Ferien, als der Fabrikant nicht im Betriebe war, gingen sie zum Meister und baten um bessere Bezahlung, was dieser ablehnte. Die Kinder suchten daraufhin ihren Arbeitsplatz nicht wieder auf, sondern spielten im Wald. Zu Hause erzählte niemand etwas, bis auf einen Jungen, dessen Vater Sozialdemokrat war und in Harta fortschrittliche Literatur (‚Pfaffenspiegel' u.a.) vertrieb. Am nächsten Tag wiederholte sich der Vorgang. Obwohl der Meister mit ‚Schulstrafe' (harter Prügel!) und Polizei drohte, gingen die Kinder spielen. Der Fabrikbesitzer kehrte am dritten Tag zurück – die Kinder kamen wieder auf ihren alten Lohn (zit. n. Kuczynski 1968, S. 211).[122]

Eine andere in dieser Zeit vermutlich verbreitete Form des Widerstands gegen unzumutbare Arbeitsbedingungen, „an der sich die Kinder aktiv mit ihren Eltern beteiligen konnten, war die ‚Sabotage der Arbeitszeit': die Kinder kamen später zur Arbeit und verlängerten die Pausen so lange wie irgend möglich" (Kuczynski 1968, S. 113).[123] Über eine Aktion von Kindern, die in der Landwirtschaft arbeiteten, berichtete die SPD-Zeitung *Vorwärts* am 13. Juni 1914 mit folgenden Worten:

---

122 Kuczynski (a.a.O., S. 211) merkt zu diesem Bericht an, „es zeigt sich wieder, wie zufällig noch unsere Informationen über den Klassenkampf der Kinder sind".

123 Kuczynski (a.a.O., S. 113) zitiert hierzu ausführlich aus dem Brief eines Fabrikanten an den preußischen Kronprinzen, in dem gegen die in Preußen erfolgte Festlegung der Arbeitszeit der Kinder auf zehn Stunden protestiert wird (vgl. auch Hoppe 1969, S. 95 ff.).

> Auch die Kinder wehren sich. Wie die meisten seiner Erwerbsgenossen hatte auch der Pächter der Domäne Bilderlohe (Provinz Hannover) aus den umliegenden Dörfern Schulkinder zum Rübenziehen und Unkrautjäten geworben. Für die anstrengende Arbeit waren den Kindern pro Nachmittag 60 Pf. Arbeitslohn versprochen worden. Tatsächlich erhielten die Jungen aber nur 20, 30 und 40 Pf. Darauf erklärten sie den Kutschern, die sie später wieder abholen wollten, sie sollten ihrem Herrn nur bestellen, dass sie für den geringen Lohn nicht mehr arbeiten würden, und unter dem Jubel der Kinder mußten die Wagen leer heimfahren (zit. n. Kuczynski 1968, S. 212).

Aus den beiden ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts sind weiterhin zwei „klassische Jugendstreiks" (Kuczynski) überliefert, der Streik der Berliner „Rollmöpse" im Jahr 1909 und ein Streik Braunschweiger Jugendlicher im Jahr 1916. Die „Rollmöpse" waren zum Zeitpunkt ihrer Aktionen zwischen 14 und 16 Jahre alt. Sie begleiteten die Speditionsfuhrwerke und hatten die Aufgabe, Frachtgüter zur Kundschaft zu tragen oder von ihr abzuholen. Außerdem hatten sie die Pflicht, das Fuhrwerk zu bewachen und das Frachtgut vor Dieben zu schützen. Trinkgelder, die sie erhielten, mussten sie den Kutschern abliefern. Die Jungen waren damit nicht einverstanden und verlangten von der Transportarbeitergewerkschaft, in den Tarif der Speditionsarbeiter einbezogen zu werden, d.h. für ihre Arbeit einen regulären Lohn zu erhalten. Als sie merkten, dass ihre älteren Kollegen ihr Anliegen nicht unterstützen wollten, griffen sie zur Selbsthilfe. „Sie organisierten eine Anzahl von Aktionen, die den gesamten Rollfuhrbetrieb in Berlin lahmzulegen drohten. Ausspannen der Pferde, Zerschneiden der Stränge und ähnliche Behinderungsmaßnahmen zur ordentlichen Abwicklung des Speditionsverkehrs führten zu heftigen Diskussionen in der Öffentlichkeit" (Deutschlands Junge Garde 1955, S. 47 f.). Die Jugendlichen erreichten mit ihrer Aktion, dass ihnen nunmehr ein fester Wochenlohn von zwölf Mark ausbezahlt wurde und „daß endlich die älteren Arbeiter ihre jungen Kollegen als gleichberechtigt anerkannten und einsahen, daß sie nur gemeinsam ihre Forderungen gegen die Unternehmer durchsetzen konnten" (a.a.O., S. 48).

Der Streik der Braunschweiger Jugendlichen, der in die Zeit des Ersten Weltkrieges fiel, richtete sich gegen einen Erlass der Militärführung, der bestimmte, die Löhne der Jugendlichen teilweise einzubehalten und „zwangszusparen". Um gegen den Erlass zu protestieren, kehrten im Anschluss an die Demonstrationen zum 1. Mai zahlreiche Jugendliche nicht an ihre Arbeitsplätze zurück. In der Zeitschrift *Jugend-Internationale* (Nr. 5, 1.9.1916)[124] findet sich folgender Bericht:

> Am 2. Mai dehnte sich der bei den Maidemonstrationen begonnene Streik der Jugendlichen weiter aus. Im […] Waldhaus fand eine Versammlung mit 800 Teilnehmern statt, in der bekanntgegeben werden konnte, daß das Generalkommando seine

124 Zur Geschichte der Jugend-Internationale und ihrer gleichnamigen Zeitschrift vgl. Münzenberg (1972).

> Ordre teilweise zurückgerufen habe. Der zur Auszahlung bestimmte Satz war von 16 auf 24 Mark erhöht worden. Unerschütterlich durch diese Konzession beschlossen die Jugendlichen, im Kampfe auszuharren, und der Streik dehnte sich weiter aus, einige Betriebe standen still. Am 3. Mai fand eine Versammlung auf der Chaussee am Mastbach statt, zu der sich schon nahezu 1800 Teilnehmer, nahezu 300 Mädchen, einfanden. Gleichzeitig brachen in der Innenstadt am Kartoffelmarkt Unruhen infolge der Kartoffelknappheit aus, wobei die üblichen Polizeiattacken zur Verbitterung beitrugen. Die Behörden wandten sich an die Vertreter der Arbeiterorganisationen, um ‚Ruhe zu schaffen'. Eine Delegation von Jugendlichen begab sich nach Hannover, um mit den Parteiführern Fühlung zu nehmen und die Forderungen der Jugendlichen dem Generalkommando zu übermitteln. Das Generalkommando versuchte noch einen Kompromiß, ‚Aufhebung des Sparzwanges ausgeschlossen', aber weiteres Entgegenkommen zusagend. Im Wählhausgarten wurde eine große Versammlung abgehalten, wo die Erwachsenen den Jugendlichen empfahlen, die Arbeit wieder aufzunehmen. Die Jugend aber blieb fest. Der Streik dehnte sich weiter aus. Bei der AEG legten 120 Mädchen die Arbeit nieder. In der Stadt kam es zu Ansammlungen und Scharmützeln mit der Polizei, die am Abend durch Militär abgelöst wurde. Am Abend kam es an verschiedenen Stellen zu Zusammenstößen mit den Soldaten, die mit den Gewehrkolben auf die Jugendlichen einschlugen. In der Sitzung des Gewerkschaftsvorstandes wurde ein Sympathiestreik der erwachsenen Arbeiter in Erwägung gezogen. Am nächsten Tag, dem 5. Mai, zog das Generalkommando den Sparerlaß ganz zurück (zit. n. Hoppe 1969, S. 206).

Zu ähnlichen Aktionen kam es auch in Hannover, Magdeburg und Halle (vgl. Kuczynski 1968, S. 120). Zwei andere bemerkenswerte Zeugnisse über organisierte Aktivitäten arbeitender Kinder stammen aus den USA (vgl. IWGCL 1998, S. 61). Im Jahr 1902 streikten die Kinder, die in Kohlebergwerken arbeiteten, zusammen mit ihren erwachsenen Arbeitskollegen gegen die besonders unmenschliche Behandlung der Kinder und für höhere Löhne aller Minenarbeiter. Über die Rolle der Kinder im Streik und sein Ergebnis ist leider nichts bekannt. Das andere Beispiel stammt aus dem Jahr 1899 und handelt von den Zeitungsjungen in New York. Diese hatten eine eigene Gewerkschaft gegründet, um sich gegen die Senkung ihrer Verkaufsprovisionen zu wehren, die von den Zeitungsbaronen verfügt worden war. In diesem Fall ist überliefert, dass die Kinder Erfolg hatten.

Ein weiteres Beispiel ist aus Dänemark überliefert. Als es in der dortigen Tabakindustrie in den 1890er Jahren zu einer Streikwelle kam, waren auch Kinder aktiv beteiligt. Im März 1901 hatten die Streiks auch eine Tabakfabrik in der Kleinstadt Holbæk auf Seeland erreicht. In der Zeitung *Holbæk-Posten* war damals unter der Überschrift „Eine verlorene Schlacht" folgender Bericht zu lesen: „Die kleinen Tabakkinder, die gestern noch so freudig gestreikt haben, schuften heute in der Fabrik des Herrn Andersen für denselben Lohn wie bisher. Als einziges Ergebnis sollen einige von ihnen, wie es heißt, für ihren Leichtsinn daheim einer Bestrafung unterzogen worden sein. Das ist traurig…" (zit. n. de Conninck-Smith 2000, S. 210 f.).

Ein seltenes Zeugnis über eine Aktion arbeitender Kinder in den 1950er Jahren ist aus der Weser-Solling-Region in Deutschland überliefert. Eine Gruppe von Kindern legte die Arbeit nieder, um einen „gerechten" Lohn durchzusetzen:

> Wir waren zwölf Jungen, die meisten etwa 13 Jahre alt. Wir wollten bei einem Bauern in unserem Dorf Rüben verziehen. Die Sonne brannte vom Himmel – wir hatten eigentlich überhaupt keine Lust. Wir machten die Arbeit nur wegen des Geldes. Im Nachbardorf, auf dem Götzenhof, verdienten die Kinder bereits zwei Mark am Nachmittag. Das wollten wir auch haben! Als wir ‚unserem' Bauern sagten: Wir arbeiten nicht, wenn Sie uns nicht zwei Mark wie in Bodenfelde zahlen, ist der ziemlich ausgeflippt. Er hat getobt und geschrien, aber keiner von uns ist eingeknickt. Nach zehn Minuten war der Streik beendet: Der Bauer gab nach. Er brauchte aber ein paar Tage, um sich von unserer Aktion zu erholen (Schäfer 1999, S. 139 f.).

Die in den beiden folgenden Abschnitten dargestellten Beispiele von Initiativen arbeitender Kinder stammen aus den vergangenen drei Jahrzehnten. Sie sind mitunter kurzlebig und werden hier gleichsam für das historische Gedächtnis festgehalten. Mitunter existieren sie aber auch über viele Jahre und erstrecken sich über mehrere Generationen von Kindern. Vor allem die Bewegungen arbeitender Kinder und Jugendlicher bilden hierfür einen Rahmen und tragen zum gegenseitigen Lernen, gegenseitiger Unterstützung und letztlich auch zur Kontinuität der Initiativen bei.[125]

2.2 Initiativen arbeitender Kinder in der Gegenwart

Beispiele für Initiativen arbeitender Kinder aus neuerer Zeit stammen bislang fast ausschließlich aus den Ländern des globalen Südens. Es lassen sich zwei Typen von Handlungen unterscheiden. Zum einen Initiativen, die den Zweck haben, die Arbeitsbedingungen unmittelbar oder kurzfristig ein Stück weit zu verbessern oder die negativen Folgen zu kompensieren; hierzu sind z.B. Aktionen gegenseitiger Hilfe zu rechnen, die meist auf lokaler Ebene oder von kleinen Gruppen realisiert werden. Zum anderen Initiativen, die darauf abzielen, mittel- oder langfristig bessere Rahmenbedingungen für die eigene Arbeit zu schaffen. Sie richten sich meist in Form von Forderungen oder Vorschlägen an Organisationen oder Institutionen von Erwachsenen, z.B. staatliche Einrichtungen, Gewerkschaften oder Kinderrechtsgruppen, von denen erwartet wird, dass sie über mehr Macht und Einfluss als die Kinder selbst verfügen. Beide Typen von Handlungen sind oft mit dem Versuch verbunden, die Öffentlichkeit über die Medien für die eigene Situation und die eigenen Forderungen zu

125 Bei der Darstellung stütze ich mich teilweise auf öffentlich zugängliche Berichte und Selbstzeugnisse von Kindern, teilweise auf eigene Erfahrungen und Studien.

interessieren und auf diese Weise die (erwachsene) Bevölkerung zu „sensibilisieren“.

Ein frühes Beispiel des ersten Typs sind die „Fischpiraten“ in der peruanischen Küstenstadt Chimbote. Sie hatten sich in kleinen „Gewerkschaften“ (*sindicatos*) zusammengeschlossen, zum einen um ihre Arbeit besser zu organisieren, zum andern um sich gegen die Besitzer der Fischfabriken und die LKW-Fahrer zu wehren, die sie an der Arbeit hinderten und häufig sogar Selbstjustiz übten. Die Kinder verdienen sich ihren Lebensunterhalt auf „illegale“ Weise, indem sie mit geschulterten Leinensäcken die Lastwagen verfolgen, die den Fisch aus dem Hafen in die Fabrik bringen, unbemerkt aufspringen, ihren Sack füllen und anderen bereits wartenden Kindern zuwerfen. In ihrem *sindicato* planen die Kinder nicht nur ihre Arbeit, sondern überlegen auch, wie sie sich besser vor Angriffen schützen können. Mittels einer gemeinsamen Kasse (*caja comun*), in die alle Kinder kleine Beträge einzahlen, organisieren sie gemeinsame Aktionen, um auf ihre Situation aufmerksam zu machen oder einem *Compañero*, der in Not gerät, zu helfen (Dücker 1992, S. 54 ff.).

Ein anderes Beispiel sind die Schuhputzer in La Asunción, der Hauptstadt Paraguays. Sie sichern sich gegenseitig ihre Arbeitsplätze, indem sie miteinander absprechen, wer an welchen Orten am Morgen und wer am Nachmittag arbeitet, um während der anderen Hälfte des Tages unbesorgt die Schule besuchen zu können. Eine ähnliche Initiative wird von den „*Parking Boys*“ in Simbabwe berichtet. Sie sprechen untereinander ab, wer an welchen Orten die parkenden Autos bewacht und bewahren sich auf diese Weise ihre Arbeitsplätze (IWGCL 1998, S. 62 f.).

Als die Regierung Nicaraguas Mitte der 1990er Jahre beschloss, die Kinder, die an den Verkehrsampeln Managuas mit diversen Arbeiten ihren Lebensunterhalt verdienten, von ihren Arbeitsplätzen zu vertreiben, solidarisierte sich die Bewegung der arbeitenden Kinder (NATRAS) mit ihnen. Sie organisierte an den Straßenkreuzungen Versammlungen und forderte die Regierung auf, stattdessen ernsthaft die Armut zu bekämpfen und dafür zu sorgen, dass die Kinder nicht weiter für ihren Schulbesuch Gebühren bezahlen müssen (Dulisch, Liebel & Mars 1997, S. 40 ff.).

Eine in den Kinderbewegungen mehrerer Länder verbreitete Handlungsform ist die gegenseitige Hilfe in Notlagen. So ermöglichen die Kinder beispielsweise einem Jungen, dem der Schuhputzkasten geklaut wurde, sich einen neuen zu beschaffen. Oder sie veranlassen die Chefin eines Mädchens, das krank geworden ist, die Kosten für die notwendige ärztliche Behandlung zu übernehmen. Manche Kindergruppen haben einen Solidaritätsfonds oder eine gemeinsame Kasse eingerichtet, aus dem lebensnotwendige Ausgaben einzelner Kinder bestritten werden, die anders ihre Notlage nicht bewältigen könnten. Das Geld hierfür erbitten sie von Geschäftsleuten, Ärzt*innen oder anderen wohlhabenden Leuten, oder sie zahlen selbst einen Teil ihres Verdienstes

ein. In einem Fall (vgl. Swift 1999b, S. 90) haben Kinder mit Unterstützung von Erwachsenen eine Kreditgenossenschaft gegründet, in die sie regelmäßig kleinere Beträge einzahlen. Damit wird besonders bedürftigen Kindern der Zugang zur Schule, Ausbildungskursen und medizinischer Versorgung verschafft. Vorgesehen ist auch die Vergabe von Krediten an Kindergruppen, um ihnen zu ermöglichen, eigene Kooperativen aufzubauen (Ennew 2000, S. 137).

Aktionen gegenseitiger Hilfe, die sich auf die Arbeitsbedingungen beziehen, werden auch in einem Bericht über Kindergewerkschaften in Indien beschrieben. In einem Fall wurde ein Junge von einem Wachschutzbeamten verprügelt und fälschlicherweise angeklagt, die Windschutzscheibe eines Autos zerstört zu haben. Andere Kinder hatten die Szene beobachtet und beschwerten sich bei der Polizei. Daraufhin musste der Autobesitzer sich entschuldigen und die Kosten für die ärztliche Behandlung des Jungen übernehmen. In einem anderen Fall war ein Junge von einem Hotelbesitzer missbraucht und aus dem Hotel geworfen worden. Der Besitzer behielt außerdem seinen Lohn ein. Die Gruppe, der der Junge in der Kindergewerkschaft angehörte, entschied, dass es für ihn zu gefährlich sei, ins Hotel zurückzukehren, um seinen Lohn einzufordern. Sie beschlossen, alle etwas beizusteuern, damit der Junge sich statt dessen einen Korb für den Verkauf von Gemüse kaufen konnte (Swift 1999b, S. 97).

Direkten Einfluss auf die Arbeitsbedingungen haben auch die in mehreren Ländern entstandenen Initiativen von Schuhputzerjungen, sich gemeinsam Schuhcreme in größeren Mengen zu besorgen, um die Kosten zu reduzieren, und sich Räume zu beschaffen, in denen sie ihre Arbeitsutensilien in der Nacht oder während ihrer Abwesenheit sicher verwahren können. Kinder, die im Straßenhandel tätig sind, schützen sich oft auch vor dem Verlust ihrer Einnahmen, in dem sie erwachsene Händler*innen ihres Vertrauens bitten, diese für sie zu verwahren. Aus Colombo, der Hauptstadt von Sri Lanka wird berichtet, dass auf der Straße schlafende Kinder ihr Geld im Mund aufbewahren (Ennew 2000, S. 136 ff.). Im südafrikanischen Johannesburg organisieren auf der Straße tätige Kinder untereinander eine Art Spar- und Kreditsystem, mit dessen Hilfe sie ihre Einnahmen für spätere Zwecke oder für Notlagen deponieren (Swart 1990).

Zum zweiten Handlungstyp sind Aktionen zu zählen, mit denen Arbeitgeber und andere Instanzen, die für die Arbeitsbedingungen der Kinder Verantwortung tragen, unter Druck gesetzt werden. Solche typisch gewerkschaftlichen Handlungsformen finden sich in vielen Ländern des globalen Südens. Als in der indischen Stadt Bangalore bekannt wurde, welche entsetzlichen Arbeitsbedingungen in einigen Hotels herrschten, organisierte die örtliche Kindergewerkschaft Demonstrationen vor einem dieser Hotels. Sie hatten herausgefunden, dass 26 Kinder in einem Zimmer ohne Fenster, Licht und frische Luft untergebracht waren. Von vier Uhr morgens bis Mitternacht mussten die Kinder arbeiten. Um sie aufzuwecken, wurden sie öfters mit kochendem Wasser

überschüttet. Schläge gehörten zur Routine. Manchen Kindern wurden Verbrennungen mit einem Bügeleisen zugefügt. Häufig wurde ihnen Lohn und Nahrung vorenthalten. Als die Kinder erfuhren, dass der Hotelbesitzer aus einem Dorf stammte, in dem auch Mitglieder der Kindergewerkschaft wohnten, fingen sie an, auch vor seinem Haus zu demonstrieren. Nachdem das Hotel geschlossen wurde, klagte die Kindergewerkschaft auf die Auszahlung der Löhne (Swift 1999b, S. 97 f.).

Andere Aktionen von Kinderorganisationen richten sich an politische Institutionen und zivilgesellschaftliche Organisationen, um sie zu veranlassen, im Interesse der arbeitenden Kinder tätig zu werden. Die Kinder fordern z.B. die Regierung auf, an den Straßenkreuzungen oder anderen öffentlichen Arbeitsplätzen der Kinder kleine Hütten aufzustellen, in denen sie sich vor der Sonne schützen, sich ausruhen und ihre Arbeitsutensilien aufbewahren können. Oder sie fordern von der Polizei, dass sie sie an ihren Arbeitsplätzen vor Aggressionen und Belästigungen schützt. Oder sie fordern von den Gesundheits- und Schulbehörden, dass die arbeitenden Kinder in den Krankenhäusern und Schulen nicht länger benachteiligt, diskriminiert und in ihrer Würde verletzt werden. In Nicaragua und Senegal gelang es den Kinderorganisationen zeitweise, mit den Regierungen entsprechende vertragliche Vereinbarungen zu treffen. In Peru gelang es nach langen Auseinandersetzungen, die arbeitenden Kinder in die Sozialversicherung einzubeziehen. Im westafrikanischen Senegal setzen sich Mädchen, die in die Stadt emigrierten und als Hausangestellte arbeiten, dafür ein, dass in ihren Herkunftsdörfern die Lebensbedingungen soweit verbessert werden, dass sie zurückkehren und sich selbst versorgen können.

In einigen Ländern versuchen die Kinderorganisationen auch Einfluss auf die Gesetzgebung zu nehmen. Sie fordern z.B., den Kindern dieselben Arbeitsrechte zuzubilligen, die den erwachsenen Arbeiter*innen zustehen, wie gleicher Lohn für gleiche Arbeit, Kündigungsschutz, Schutz vor Diskriminierung am Arbeitsplatz. Oder sie fordern Einrichtungen, an die sich die arbeitenden Kinder ohne Vermittlung von Erwachsenen wenden können, um die in der UN-Kinderrechtskonvention formulierten Rechte und einen effektiven Schutz bei der Arbeit durchzusetzen. In Indien z.B. hat *Bhima Sangha*, eine Organisation von Kindern, die im informellen Sektor der Stadt Bangalore und ihrer ländlichen Umgebung arbeiten, die lokale und die nationale Regierung dazu gedrängt, sie gesetzlich als Arbeiter*innen mit gleichen Rechten anzuerkennen (Swift 1999b, S. 94 ff.).

Weitere Beispiele finden sich in Peru und Bolivien. Aufgrund einer jahrelangen Kampagne von Organisationen arbeitender Kinder waren 1992 in Peru gesetzliche Regelungen beschlossen worden, die für die Kinder Rechte bei der Arbeit und ein Recht zu arbeiten ab dem 12. Lebensjahr vorsahen. Diese Regelungen wurden im peruanische Kinder- und Jugendgesetz, das 2004 beschlossen wurde, weitgehend übernommen. Gemäß Artikel 22 dieses Gesetzes

„erkennt der Staat das Recht der Jugendlichen zu arbeiten mit den in diesem Gesetz festgelegten Einschränkungen an, solange es keine wirtschaftliche Ausbeutung gibt und ihre Arbeit kein Risiko oder keine Gefahr darstellt, ihren Bildungsprozess nicht beeinträchtigt oder ihrer Gesundheit oder ihrer körperlichen, geistigen, moralischen oder sozialen Entwicklung nicht schadet". Die Kinder kritisieren allerdings, dass dieses Recht erst für Jugendliche ab 12 Jahren gilt und sie kaum Möglichkeiten haben, bei der Umsetzung des Gesetzes mitzuwirken. Auch das bolivianische Kinder- und Jugendgesetz, das 2014 in Kraft trat, geht in den Teilen, die sich auf die Arbeit der Kinder beziehen, auf den Druck der Organisation arbeitender Kinder zurück. In diesem Gesetz war Kindern unter bestimmten Bedingungen und je nach Art der Arbeit das Recht eingeräumt worden, ab dem Alter von 10 oder 12 Jahren eine Arbeitserlaubnis zu erhalten (vgl. Liebel 2015b; Van Daalen & Mabillard 2019). Seine Umsetzung war jedoch ebenso wie in Peru immer mit Schwierigkeiten verbunden, vor allem aufgrund mangelnden staatlichen Engagements und mangelnder Ressourcen. Darüber hinaus drängt die ILO immer wieder darauf, das Mindestalter für die Beschäftigung auf 15 Jahre anzuheben. In Bolivien ist es der ILO im Dezember 2018 gelungen, eine entsprechende Änderung des Gesetzes durchzusetzen, so dass die Möglichkeit einer Arbeitserlaubnis nun nur noch für Jugendliche ab 14 Jahren gilt. Arbeitende Kinder unter diesem Alter haben seitdem keine besonderen Schutzrechte mehr.

Wenn arbeitende Kinder sich mit ihren Arbeitsbedingungen auseinandersetzen, entstehen meist auch Vorstellungen möglicher Alternativen. Die noch immer verbreitete Annahme, dass arbeitende Kinder sich nichts sehnlichst wünschten, als mit der Arbeit Schluss zu machen, entspricht nach meinen Erfahrungen und den mir bekannten Studien nicht den Tatsachen. Dagegen ist weit häufiger der Wunsch anzutreffen, eine Arbeit auszuüben, bei der der eigene Wille, die eigenen Bedürfnisse und die Menschenwürde respektiert werden. Vor allem wenn sich die Hoffnung, die Arbeitsbedingungen ein Stück weit zu verbessern, als schwer realisierbar oder gar aussichtslos erweist, entsteht der Wunsch, eine ganz andere Arbeit auszuüben, die selbst bestimmt werden kann.

Unter dem Aspekt des Entstehungskontextes selbstbestimmter Formen der Arbeit von Kindern sind zwei Ansätze zu unterscheiden: zum einen diejenigen, die im Alltag der Kinder entstehen und von diesen selbst, teilweise in Verbindung mit Nachbarn, Eltern usw., geschaffen werden. Zum anderen diejenigen, die als Teil unterstützender Politik und Pädagogik von Erwachsenen für und mit Kindern geschaffen werden.[126] Nicht immer lassen sich beide Entstehungsansätze strikt voneinander abgrenzen, z.B. mischen sich im Rahmen der Organisationen arbeitender Kinder die Eigeninitiativen der Kinder mit den unterstützenden Aktivitäten erwachsener Begleiter*innen.

126 Diese werden im folgenden Kapitel dargestellt und diskutiert.

Eigeninitiativen arbeitender Kinder mit dem Ziel, von ihnen selbstbestimmte Formen der Arbeit zu praktizieren, finden sich vor allem in den Gesellschaften des globalen Südens, sind aber mitunter auch im europäischen Raum anzutreffen. Die Ausgangsbedingungen und Realisierungsformen sind allerdings sehr verschieden.

2.3 Selbstbestimmte Arbeitsformen von Kindern im globalen Süden

Im Süden entstehen Eigeninitiativen von Kindern für selbstbestimmte Arbeitsformen meist aus der armutsbedingten Notwendigkeit, das Überleben in die eigene Hand zu nehmen und eine Arbeit zu „erfinden", die das Überleben ermöglicht.

> Wer am Rande der Großstadt an einem der Müllberge lebt, wird unter Umständen Glas- oder Metallsammler oder versucht auf irgendeine andere Art, durch den Abfall der Stadt zu überleben. In *Barrios* [städtische Armenviertel; Anm. ML], die weit weg von einem öffentlichen Wasserhahn liegen, wird man Wasserträger, und im dichten Großstadtverkehr nutzt man die Rotphasen an den Kreuzungen, um die Windschutzscheiben der Autos zu putzen. Wo sich überhaupt keine Arbeitsmöglichkeit bietet, wird sie manchmal geschaffen, zum Beispiel indem die Kinder Hindernisse an den Ausfallstraßen aufbauen, die sie gegen ein Entgelt wieder beseitigen (Schimmel 1993, S. 79).

Ein ähnliches Beispiel sind die Kinder, die in eigener Initiative die Schlaglöcher auf Landstraßen ausbessern mit der Erwartung, dass die Autofahrer ihre Dienste honorieren. Bei diesen Initiativen ist es nicht das Ziel an sich, die Selbstbestimmung bei der Arbeit zu erreichen, sondern sie ergibt sich gleichsam als Nebeneffekt in einer Situation, in der die Kinder auf sich selbst gestellt sind. Zudem handelt es sich um eine Selbstbestimmung, die immer gefährdet ist, da die Kinder nie völlig autonom, sondern häufig auf Erwachsene (z.B. Zwischenhändler*innen, Kund*innen) angewiesen sind und da ihre Arbeit häufig in einer Umgebung stattfindet, die ihre Gesundheit oder gar ihr Leben gefährdet. Außerdem sind ihre Möglichkeiten äußerst begrenzt, auf ihre Umgebung Einfluss auszuüben und sie nach ihren Wünschen zu verändern. Deshalb ist es auch abwegig, die Kinder, die unter diesen Umständen ihre Arbeit in die eigenen Hände nehmen, zu „Unternehmer*innen" hochzustilisieren.

Aber es sollte nicht übersehen werden, dass es den Kindern sehr wohl wichtig ist, sich eine möglichst weitgehende Unabhängigkeit zu bewahren und bei ihrer Arbeit eigene Entscheidungen zu treffen. In einer Studie über Kinder, die auf den Straßen der uruguayischen Hauptstadt Montevideo arbeiten, wird hervorgehoben, dass es den Kindern neben dem selbst verdienten Einkommen

vor allem Befriedigung verschafft, selbst zu handeln und nicht vom Wohlwollen Anderer abhängig zu sein.[127] Für sie ist „die Unabhängigkeit auf der Straße ein wichtiger Wert, auch dann, wenn das Kind Teil einer Gruppe ist" (Lucchini 1998, S. 42). Diese Unabhängigkeit wird auch dann gesucht, wenn das Kind erkennt, dass es zahlreiche Schwierigkeiten auf der Straße gibt. Kindern, die für einen Dritten arbeiten, fehlen aus der Sicht der „selbstständigen" Kinder die nötigen Fähigkeiten und vor allem die nötige Schlauheit oder Listigkeit. In einer Studie zu Kindern, die auf der Suche nach besseren Einkommensmöglichkeiten aus Simbabwe nach Südafrika emigrierten, heißt es (Mahati 2012, S. 269):

> Schon in jungen Jahren lernen die Kinder, dass sie im Leben eigenverantwortlich und selbständig sein müssen. Als sie in Südafrika ankamen, hatten viele von ihnen große Hoffnungen auf Arbeit und eine angemessene Bezahlung. Eine Reihe von Kindern überdachten jedoch ihre Gedanken darüber, wie sie ihren Lebensunterhalt verdienen können, nachdem sie an verschiedenen Arbeitsplätzen Ausbeutung erlebt hatten. Einige gründeten ihr eigenes Unternehmen, indem sie Eier von kommerziellen Bauern kauften, sie kochten und verkauften. Einige dieser Kinder beschäftigten andere Kinder als Verkäufer. Durch die Lehren aus ihren Arbeitserfahrungen änderten sie ihr Preissystem, um ein besseres Einkommen zu erzielen.

Gerade unter Kindern, die auf städtischen Straßen arbeiten, entstehen oft informelle Formen der Arbeitsorganisation, die dazu dienen, den eigenen Handlungsspielraum abzusichern oder zu erweitern. Beispielsweise treffen sie Absprachen über die Orte und Zeiten, an denen sie jeweils arbeiten, oder sie tun sich zusammen, um sich gegen erwachsene Konkurrent*innen zu wehren, die ihnen den Arbeitsplatz streitig machen.[128] Kinder, die als Schuhputzer arbeiten, sind in der Regel stolz auf ihre Tätigkeit und lassen schon äußerlich an ihrem Verhalten sichtbar werden, wie wichtig ihnen ihre persönliche Unabhängigkeit und Würde ist.

Immer dann, wenn es zu weitergehenden Organisationsbildungen arbeitender Kinder kommt, entstehen auch dezidiertere und komplexere Versuche, Arbeitsformen zu schaffen, die mehreren Kindern zugleich in organisierter Form selbstbestimmtes Arbeiten ermöglichen. Im Kontext der Bewegungen arbeitender Kinder gehen diese Versuche über die ihnen sonst im Alltag möglichen Formen der Selbsthilfe hinaus. Sie werden verstanden als kollektive Versuche, Arbeitsformen, die auf Ausbeutung basieren, durch Arbeitsformen zu ersetzen, in denen die ethischen Maximen der Solidarität, des Respekts und der Menschenwürde gewährleistet sind. Auf diese Weise entstehen im Rahmen der Bewegungen arbeitender Kinder Ansätze einer eigenen Ökonomie, die den

127 Dies ist auch ein Grund, warum den meisten Kindern das Betteln zuwider ist und sie nur im äußersten Notfall darauf zurückgreifen. Die meisten bettelnden Kinder werden von Eltern oder anderen Erwachsenen dazu genötigt.

128 Über die gegenseitige Hilfe der Kinder in Notlagen wurde bereits weiter oben in Bezug auf die Verbesserung der Arbeitsbedingungen gesprochen.

Kindern ermöglichen, unter von ihnen selbst bestimmten Bedingungen zu arbeiten und ihren Lebensunterhalt zu bestreiten. Sie finden sich in vielen Ländern des Südens und sollen im Folgenden anhand einiger Beispiele dargestellt werden.

In der kolumbianischen Hauptstadt Bogotá entstand auf *La Plaza*, dem größten Markt der Stadt, ein Projekt, das sich *La Cosecha* (Die Ernte) nennt. In fünf Gruppen mit jeweils ca. 10 Personen taten sich Kinder, die bisher auf dem Markt unter teilweise entwürdigenden und gesundheitsgefährdenden Bedingungen als Lastenträger, Müllsammler usw. gearbeitet haben, mit einigen erwachsenen Frauen zusammen. Mit Haushalten und Restaurants trafen sie Vereinbarungen über die Lieferung von Obst und Gemüse. Anhand der jeweiligen Nachfrage ihrer Vertragspartner*innen kauften die *Cosecha*-Gruppen frühmorgens in größeren Mengen und zu den günstigsten Bedingungen die Ware auf dem Markt und lieferten sie direkt an die vereinbarten Bestimmungsorte. Dabei kamen ihnen die Erfahrungen und Kenntnisse zugute, die sie als Insider des Marktgeschehens zuvor erworben haben. Die Organisation des Ein- und Verkaufs sowie die ökonomische Kalkulation lagen in den Händen der ganzen Gruppe. Der zur Lagerung benötigte Platz auf dem Markt und einen kleinen Lieferwagen, den alle Gruppen in Absprache benutzten, wurde ihnen gegen ein geringes Entgelt bzw. auf Kreditbasis von einer Stiftung (*El Pequeño Trabajador)* zur Verfügung gestellt, die Projekte mit arbeitenden Kindern fördert.

Ein anderes Beispiel in Bogotá ist die Gruppe der *Choqui Raps.* Mehrere Mädchen im Alter von 11 bis 13 Jahren stellten gemeinsam diverse Arten von Süßigkeiten her und verkauften sie in ihrem Stadtviertel. Die hierfür erforderlichen Kenntnisse hatten sie in der Regel von ihren Müttern erworben. Andere Kinder desselben Stadtviertels hatten sich zusammengetan, um Marmelade und Obstsäfte zu produzieren. Bewusst achteten sie darauf, dass ihre Produkte eine bessere Qualität haben, als es sonst bei den in ihrem Viertel verkauften vergleichbaren Produkten der Fall ist. Bei der Produktion und Vermarktung ließen sie sich von einigen sachkundigen Erwachsenen beraten, ohne freilich Entscheidungen aus der Hand zu geben.

Als ein „produktives Projekt“ der Bewegung der arbeitenden Kinder Perus (MNNATSOP) entstand in einem Armenviertel von Lima eine Werkstatt, in der neun Jungen und Mädchen zwischen 13 und 17 Jahren in eigener Regie einfache Gebrauchsmöbel aus Metall herstellten. Sie waren seit Jahren in der Kinderbewegung aktiv und hatten sich hier die Idee und die nötigen technischen und organisatorischen Kenntnisse für den Betrieb der Werkstatt angeeignet. Anstatt vieler Stunden wie in ihren zuvor ausgeübten Kinderjobs arbeiteten sie jetzt nicht mehr als vier Stunden pro Tag und besuchten am Nachmittag eine Schule. Bei der Möbelproduktion griffen sie Wünsche und Vorschläge von Nachbar*innen auf und ihre Kundschaft war bald so zahlreich, dass sie nach eigenem Bekunden ein ausreichendes Einkommen erzielten.

Von der peruanischen Kinderbewegung MANTHOC wird die Gründung selbstorganisierter Produktionsstätten seit Jahren propagiert und gefördert. Auf ihre Initiative entstanden beispielsweise Betriebe, in denen Kerzen, Glückwunschkarten, Lederwaren, Gebäck oder Brot hergestellt werden. Das Alter der Kinder und Jugendlichen variiert je nach Produktionsart. In einer Kerzen-Werkstatt sind zehn Mädchen und zwei Jungen im Alter von 12 bis 16 Jahren tätig, die zeitweise auch jüngeren Kindern ihre Erfahrungen und Kenntnisse vermitteln. An der Gebäckherstellung sind Jungen und Mädchen zwischen 12 und 15 Jahren beteiligt. Die Produktion erfolgt teilweise auf Bestellung, teilweise werden die Produkte auch von den Kindern auf Straßen und Märkten verkauft. Eine von zwei Jungen und einem Mädchen betriebene Bäckerei in Lima verfügt über einen eigenen Verkaufsladen an einem verkehrsgünstigen Ort. In der Regel befinden sich die Betriebe im Besitz von MANTHOC, die die Kinder und Jugendlichen auch bei der Beschaffung der notwendigen Investitionen, der Ausbildung und der Organisation des Verkaufs unterstützt.

Ein besonders bemerkenswertes Projekt ist eine Kooperative zur Herstellung von Erinnerungs- und Glückwunschkarten, an der fast hundert Kinder im Alter von 11 bis 13 Jahren beteiligt sind, etwa je zur Hälfte Mädchen und Jungen. Die Kinder leben und arbeiten an verschiedenen, weit voneinander entfernten Orten Perus und nutzen die von MANTHOC installierten E-Mail-Verbindungen, um Produktion und Verkauf zu koordinieren. Die Karten werden von den Kindern selbst gemalt und gedruckt. Sie teilen sich die Arbeit so ein, dass sie genügend Zeit zum Spielen und für den Schulbesuch haben. Der Verkauf erfolgt großenteils auf der Straße, reicht aber dank der internationalen Kontakte von MANTHOC auch bis in europäische Länder. Mit den Einkünften unterstützen die Kinder ihre Familien, nutzen sie aber auch, um gemeinsame Ausflüge zu organisieren und einen Fonds für besondere Ereignisse (z.B. Weihnachtsgeschenke) zu unterhalten. Ein Teil der Einkünfte wird für Investitionen in Produktion und Vertrieb verwendet. Die Kinder identifizieren sich so stark mit ihrer Kooperative, dass sie sich einen spezifischen Namen zugelegt haben. Sie nennen sich *Tarjeta-NATs* (arbeitende Kinder = *NATs*, die Karten = *tarjetas* herstellen).

In Nicaragua hatte die Bewegung der arbeitenden Kinder (NATRAS) ein Fotolabor eingerichtet und veranstaltete Fotokurse, in denen die Kinder lernen konnten, mit der Kamera umzugehen, Filme zu entwickeln und Fotos zu vergrößern und zu gestalten. Die Kinder, die an den Fotokursen teilnahmen, hatten in der Regel bereits einige journalistische Erfahrungen als Redakteur*innen und Korrespondent*innen der Zeitschrift der Kinderorganisation oder von Stadtteilzeitungen oder örtlichen Radioprogrammen. Sie nutzten das Fotolabor und ihre neu erworbenen fotografischen Kenntnisse, um Fotoreportagen und Fotoausstellungen über das Leben der arbeitenden Kinder zu veranstalten. Bei verschiedenen Gelegenheiten wurden die Fotos auch verkauft und verschafften den Kindern einen eigenen Verdienst.

Ähnliche Projekte selbstorganisierten Arbeitens existieren auch in anderen Ländern und Kontinenten des globalen Südens. In Afrika werden sie oft als Einkommensschaffende Assoziationen (*Income Generating Associations – IGAs*), in Lateinamerika als Solidarische Ökonomische Initiativen (*Iniciativas Solidarias Económicas*) bezeichnet und vielfach auch als Bestandteil einer „solidarischen Ökonomie" verstanden, die über den Handlungsbereich der Kinder hinausgeht.[129] Als die Delegierten auf einem Treffen der Afrikanischen Bewegung arbeitender Kinder und Jugendlicher (AMWCY) die entsprechenden Erfahrungen auswerteten, kamen sie zu folgenden Schlüssen (AMWCY 2010, S. 4):

> Von 76,7% der arbeitenden Kinder und Jugendlichen werden die Bedürfnisse befriedigt, sobald sie sich der AMWCY angeschlossen haben. Sie beteiligen sich individuell oder an Gruppenaktivitäten der AMWCY in den folgenden Bereichen:
>
> - Verkauf von Kopftüchern mit aufgedrucktem AMWCY-Logo;
> - Organisation von Entertainment und kulturellen Aktivitäten;
> - Verleih von Stühlen, Geschirr und Besteck;
> - Produktion und Verkauf von Raffia-Taschen;
> - Verkauf traditioneller Kleidung;
> - Produktion und Verkauf von Flüssigseife;
> - Besticken und Verkauf von Bettwäsche;
> - Produktion und Verkauf von Lederschuhen;
> - Verkauf von Mobilfunkkarten.
>
> Die Schaffung von Kreditmöglichkeiten oder das Erlernen der Herstellung traditioneller Kleidung dienen dazu, für die elementaren Bedürfnisse zu sorgen, unsere Trainings zu finanzieren, zum Familieneinkommen beizutragen oder die Schul- oder Ausbildungsgebühren zu bezahlen.

Ähnliche Projekte, die von Kindern und Jugendlichen betrieben werden, konnte ich im Senegal kennenlernen. In Werkstätten für Schneiderei, Stickerei oder den professionellen Gebrauch von Computern erlernen die Kinder unter fachlicher Anleitung arbeitsspezifische Kenntnisse und erwirtschaften zugleich ein Einkommen. Ebenso lernen sie, wie man Hausgärten für die organische Herstellung von Lebensmitteln anlegt, und betreiben diese zur Selbstversorgung (vgl. Liebel 2017b, S. 267 ff.). In ländlichen Gegenden Afrikas beschäftigen sich Grass-Root-Gruppen auch mit Tierzucht, oder es werden Mobilfunk- oder Computer- und Internetdienste gemeinschaftlich von Kindern und Jugendlichen angeboten. In ähnlicher Weise unterhalten auch die Bewegungen arbeitender Kinder in Lateinamerika und Indien kooperativ organi-

129 Zur Diskussion um Formen und Entwicklungschancen „solidarischer Ökonomie" in Lateinamerika vgl. Razeto (1997); Quijano (1998); Serrano (1999). Zur vergleichbaren Diskussion über „solidarische Ökonomie" und „Gemeinwesenökonomie" in Deutschland vgl. Elsen (1998); Klöck (1998); Giegold & Embshoff (2008).

sierte Arbeitsprojekte. Einige der Kinderbewegungen haben mit der Unterstützung Erwachsener eine Bank eröffnet, welche Mikrokredite an Kooperativen arbeitender Kinder auszahlt; andere organisieren Ausbildungen und Trainings für Organisationen und gehen dabei im Besonderen auf die Bedürfnisse der selbstorganisierten Kinderkooperativen ein (diese und weitere Beispiele in: ProNATs & CIR, 2008).

Wo solche Projekte von Organisationen der arbeitenden Kinder ins Leben gerufen und getragen werden, dienen sie nicht nur der Verbesserung der materiellen Situation und der Erweiterung der Eigenständigkeit der unmittelbar teilnehmenden Kinder, sondern auch der Stärkung und Unabhängigkeit der Kinderorganisation. Ein Beispiel hierfür ist die Herstellung und der Vertrieb eigener Zeitungen. Ihr Verkauf vermittelt den Kindern ein Einkommen, dient aber zugleich dazu, die Aktivitäten der Organisation zu finanzieren und ihre Ideen und Forderungen zu verbreiten. Mitunter sind die selbstbestimmten ökonomischen Projekte der Kinder auch Bestandteil nachbarschaftlicher Selbsthilfeaktionen, mit deren Hilfe Bewohner*innen von Armenvierteln versuchen, ihre Lebenssituation zu verbessern und zur Entwicklung ihres Gemeinwesens beizutragen.

2.4 Selbstbestimmte Arbeitsformen von Kindern im globalen Norden

Auch im globalen Norden entstehen immer wieder Arbeitsformen von Kindern, die weit entfernt sind von den üblichen Vorstellungen über Kinderarbeit. Im Unterschied zu den Ländern des Südens entstehen sie meist nicht aus einer materiellen Notsituation heraus, sondern resultieren aus dem Wunsch der Kinder, aus dem ihnen zugedachten Kindheitsghetto auszubrechen, in dem sie auf Spielen und (schulisches) Lernen festgelegt sind. Es scheint, dass Kinder in immer früherem Alter in der „eigenen Arbeit“ eine Möglichkeit sehen, sich ihrer Fähigkeiten und ihrer sozialen Bedeutung zu versichern und ihrem Leben einen neuen Sinn zu geben.

In den wenigen Untersuchungen zur heutigen Kinderarbeit in den „reichen“ Gesellschaften des Nordens ist fast ausschließlich der Blick auf die Lohnarbeit oder das entlohnte „Jobben“ von Kindern gerichtet worden. Dabei wurde zwar schon sichtbar, dass viele der von Kindern ausgeübten Jobs mit Kinderausbeutung wenig zu tun haben und der Eigeninitiative und Kreativität der Kinder einigen Raum lassen – so etwa bei Gartenarbeiten, Nachhilfeunterricht oder der Betreuung älterer Menschen. Aber es wurde übersehen, dass es neben dem Jobben eine breite Palette von Arbeiten gibt, bei denen die Kinder selbst den Ton angeben. Ein Beispiel hierfür sind die oft zu beobachtenden Kinder, die auf öffentlichen Plätzen, in Fußgängerzonen oder an Markttagen

ihr ausgedientes Spielzeug, Kinderbücher u.ä. verkaufen oder mit Musik- und Tanzdarbietungen die Passant*innen veranlassen, ihnen Beachtung zu schenken und ein paar Cents locker zu machen. Ein anderes Beispiel sind die rasch an Beliebtheit gewinnenden „Kinderflohmärkte", die zwar oft erst mit Unterstützung von Erwachsenen zustande kommen, aber ohne die eigene Initiative der Kinder nicht denkbar wären.

In einer Studie über Kinderarbeit in Russland wird darauf hingewiesen, dass eine wachsende Zahl von Kindern ab dem Alter von sieben Jahren sich „ihre eigene Arbeit organisieren und das resultierende Einkommen für ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse nutzen" (Mansurov 2001, S. 153). Diese Arbeit hat halblegalen Charakter, da die Kinder z.B. für den privaten Handel nicht über die geforderten Genehmigungen und Patente verfügen, und wird nicht selten in den kriminellen Bereich abgedrängt. Da die russischen Kinder zu dieser Art von Arbeit oft in einer Notsituation greifen, ist sie den Selbsthilfeaktivitäten von Kindern in den Ländern des Südens ähnlicher als vergleichbaren Aktivitäten in westeuropäischen Ländern. Aber sie weist auch zu diesen insofern Bezüge auf, als die Kinder sich von den eigenen Wünschen und Bedürfnissen leiten lassen.

In der neueren kindheitssoziologischen Diskussion wird die Auffassung vertreten, dass in den postindustriellen Gesellschaften des Nordens die Arbeit von Kindern nicht nur neue Formen und Bedeutungen annehme, sondern auch immer mehr durch „fließende Übergänge zwischen Spielen, Lernen und Arbeiten" gekennzeichnet und mit „sozialen und kulturellen Betätigungen" verknüpft ist (Hengst 2000, S. 73). Die Arbeit heutiger Kinder ist nicht mehr auf Lohnarbeit im traditionellen Sinne beschränkt. Insbesondere der Dienstleistungsbereich hat sich so sehr ausdifferenziert, dass viele neue Jobs und Arbeitsverhältnisse entstanden sind, die nicht mehr auf einer Ebene mit den früher bei uns und heute in den Gesellschaften des Südens noch üblichen Formen der Arbeit von Kindern liegen. Es gibt nun „hobbynähere und gleichzeitig weniger alterstypische und deshalb erwachsenere und stimulierendere Arbeitsmöglichkeiten" (a.a.O., S. 88). Sie werden durch die digitalen Kommunikationstechnologien begünstigt und lassen sich z.B. am vielfältigen und eigenständigen Umgang von Kindern mit Computern ablesen. Kinder übernehmen auch neue Aufgaben und mischen sich in Bereiche und Angelegenheiten ein, die zuvor Erwachsenen vorbehalten waren. Heinz Hengst deutet diese Prozesse und „neuen Aktivitätsspektren" von Kindern „als frühe Auseinandersetzungen mit einer Gesellschaft […], die nicht mehr durch das Modell eines standardisierten Arbeitsverhältnisses bestimmt sein wird, mit einer Gesellschaft also, in der Mischformen zur Regel werden, neue Bezüge zwischen Arbeit und anderen Tätigkeiten entstehen, die […] in mancherlei Hinsicht an vorindustrielle Arbeitsverhältnisse erinnern mögen, in denen aber ganz offensichtlich zukünftige Arbeits- und Existenzformen vorscheinen" (ebd.).

2.5 Welche Bedeutung hat selbstbestimmtes Arbeiten und solidarische Ökonomie für Kinder?

Arbeitende Kinder machen sich Gedanken über ihre Arbeit und widersetzen sich in vielen Fällen den Bedingungen, unter denen sie arbeiten müssen. Eine Geschichte der arbeitenden Kinder als Akteur*innen ist erst noch zu schreiben und erfordert genauere Quellenstudien. In den Ländern des Südens ist der Kampf um menschenwürdige Arbeits- und Lebensbedingungen heute Teil des Alltags vieler arbeitender Kinder. Er zeigt, dass Kinder nicht erst warten, bis etwas für sie getan wird, sondern dass sie selbst Initiativen für Arbeitsformen ergreifen, die ihnen zugutekommen, und dass sie dabei eine noch immer unterschätzte Kreativität entwickeln. In den Ländern des Nordens sind Kinder heute ebenfalls auf der Suche nach Arbeitsgelegenheiten und -formen, die für sie interessant sind und ihnen ermöglichen, eigene Ideen einzubringen.[130] Die von den Kindern ausgedachten und gewählten Tätigkeiten fügen sich nicht mehr einem traditionellen Verständnis von (Lohn-)Arbeit und erfordern neue Überlegungen zum Arbeitsbegriff in Gesellschaften, die nicht mehr von der formell geregelten Industriearbeit und der mit ihr einhergehenden Trennungen zwischen Arbeit(szeit) und „Freizeit" geprägt sind.

Mit Blick auf Kinder ergibt die Debatte um selbstbestimmte Arbeit und solidarische Ökonomie nur einen Sinn, wenn man der Auffassung ist, dass Arbeit für Kinder eine signifikante – sei es unumgängliche, sei es gewünschte – Erfahrung darstellt und mehr als bloßer Zeitvertreib oder eine Quelle von Taschengeld ist. Dafür sprechen zweierlei Gründe: Zum einen arbeiten, weltweit betrachtet, immer mehr Kinder aus Notwendigkeit, zum anderen wünschen immer mehr Kinder zu arbeiten – aus vielfältigen Motiven heraus, die von dem Willen, ihren Eltern beizustehen, bis zu der Erwartung reichen, in der Gesellschaft eine einflussreichere und ernster genommene Rolle zu spielen.

Ein oft missverstandenes Kennzeichen der Bewegungen arbeitender Kinder und Jugendlicher ist, dass sie sich nicht – wie die ILO, die Gewerkschaften und andere von Erwachsenen getragene Organisationen – für das Verbot und die Abschaffung der Arbeit von Kindern einsetzen, sondern darauf bestehen, dass auch Kinder ein Recht haben zu arbeiten. Damit ist nicht ein „Recht auf Kinderarbeit" gemeint, das jedwede Person in Anspruch nehmen könnte, um die Arbeitskraft von Kindern auszunutzen, sondern ein Recht der Kinder, selbst zu entscheiden, ob und wie sie arbeiten wollen. Aus der Sicht der Kinderbewegungen ist ein solches Recht mit dem Anspruch verbunden, in Würde und unter Bedingungen arbeiten zu können, die den Kindern nicht schaden, sondern zugutekommen. Im Unterschied zu Organisationen, die den Kindern

130 Im Norden wie im Süden entstehen heute viele neue Arbeitsformen von Kindern im Kontext pädagogischer Initiativen und Einrichtungen. Auf sie wird im folgenden Kapitel eingegangen.

meinen helfen zu können, indem sie diese aus dem Arbeitsprozess zu entfernen oder herauszuhalten versuchen, sehen die Kinderbewegungen in der Arbeit nicht nur für Erwachsene, sondern auch für Kinder einen positiven Wert. Aus ihrer Sicht darf Arbeit nicht mit Ausbeutung gleichgesetzt werden, steht nicht zwangsläufig den Spiel- und Lernbedürfnissen der Kinder entgegen und kann sogar dazu beitragen, die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder zu fördern. Daraus erklärt sich ihr Interesse für eine andere Art von Ökonomie, die nicht auf Ausbeutung beruht, sondern Arbeiten und Arbeitsbeziehungen ermöglicht, die auch für Kinder offen stehen und geeignet sind.

Die in den vorigen Abschnitten beispielhaft dargestellten Initiativen, die sich im Kontext von Gruppen und Bewegungen arbeitender Kinder und Jugendlicher in Afrika, Lateinamerika und Asien, aber in geringerem Maße auch bei Kindern im Norden herausbilden, sind ein Beleg dafür, dass sich in Kindern ein erheblicher Teil des „gesellschaftlichen Erfindungsreichtums" verkörpert. Wenn Kinder sich für eine Arbeit ohne Ausbeutung einsetzen und diese, wo immer möglich, auch in die Tat umsetzen, zeigen sie, dass sie sich nicht – wie z.B. die meisten Gewerkschaften – damit begnügen, das herrschende Wirtschaftssystem zu modifizieren oder für sich zu nutzen, sondern darüber hinaus gelangen wollen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sie innerhalb dieses Systems als Kinder bestenfalls die Rolle von Lückenbüßern ausüben können, deren Arbeit nur insgeheim in Anspruch genommen oder toleriert wird, ohne die nötige rechtliche und soziale Anerkennung zu finden. Ihre Arbeit wird – ähnlich wie die von Frauen und marginalisierter sozialer Gruppen – unsichtbar gehalten, um sie leichter ausnutzen zu können (vgl. Bennhold-Thomsen & Mies 1997, S. 36 ff.).

Die Arbeit von Kindern bildet inzwischen einen erheblichen Teil jener *unsichtbaren Ökonomie*, die sich jenseits des dominanten Bereichs der Lohnarbeit ausbreitet und auf der ein immer größeres Maß der Lebenserhaltung beruht. Das Problem dieser Kinder besteht nicht darin, dass sie zum Lebensunterhalt beitragen (müssen), sondern dass sie dies in einer rechtlosen Weise und unter Bedingungen tun müssen, die ihr Leben beeinträchtigen und ihre Zukunft verbauen. Die Initiativen, die im Kontext der Bewegungen arbeitender Kinder entstehen, lassen sich verstehen als Versuche, die Bedeutung der eigenen Arbeit zu unterstreichen und zugleich das eigene Interesse an einem menschenwürdigen Leben und einer besseren Zukunft zur Geltung zu bringen. Mit Blick auf die Interessen und Besonderheiten der Kinder erweisen sich drei Aspekte als besonders wichtig und klärungsbedürftig: der *Inhalt* und *Zweck* der Arbeit, die *Beziehungen* bei der Arbeit oder die *Arbeitsverhältnisse* und schließlich das *Umfeld*, in das die Arbeit der Kinder eingebunden ist und auf das sie einwirkt.

Die Arbeit der Kinder dient auch in ihren selbstbestimmten und solidarischen Formen vielfach dem primären Zweck, einen Beitrag zum Lebensunterhalt zu leisten. Nur eine Arbeit ist auf Dauer tragfähig, die Gebrauchsgüter

bzw. Dienste hervorbringt, für die im näheren oder weiteren Umfeld ein Bedarf besteht, sei es dass sie unmittelbar Verwendung finden oder auf einem lokalen oder weiter entfernten Markt veräußert werden und zu einem monetären Einkommen führen. Dies bedeutet, dass Entscheidungen über die Art der Produkte oder Dienste getroffen werden müssen und dass der Arbeitsprozess in einer Weise gestaltet werden muss, der Zweck und Mittel in ein angemessenes Verhältnis bringt und eine gewisse Qualität der Produkte oder Dienste garantiert.

Dies bringt Verpflichtungen und Verbindlichkeiten mit sich, die gerade für Kinder nicht leicht zu erfüllen sind, die aber auch als Stimulans und Herausforderung für den eigenen Kompetenzerwerb wirksam werden können. Die Kinder müssen lernen, ihre Arbeit auch dann zu Ende zu bringen, wenn sie gerade keine Lust haben, sie lernen aber auch, aufeinander Rücksicht zu nehmen, die Arbeitsabläufe zu koordinieren, und finden Gelegenheit, ihre Kompetenzen zu erweitern. Die Kinder erfahren, aufeinander angewiesen zu sein, haben aber zugleich die Möglichkeit, die Verteilung der verschiedenen Arbeitsaufgaben nach eigenem Ermessen vorzunehmen. Dies setzt allerdings voraus, dass die Beziehungen partizipativ strukturiert und auch die Erwachsenen, soweit beteiligt, in diese Struktur eingebunden sind.

Wenn für einen Markt gearbeitet wird und wenn sie aus eigener Kraft bestehen wollen, kommen auch Projekte selbstbestimmten Arbeitens und solidarischer Ökonomie nicht umhin, Käufer oder Tauschpartner für ihre Produkte oder Dienstleistungen zu finden. Die beteiligten Kinder und Jugendlichen können sich nicht damit begnügen, nur den Arbeitsprozess und seine möglichst befriedigende Gestaltung ins Auge zu fassen, sondern sie müssen sich auch Kenntnisse und Erfahrungen aneignen, die sich auf die Organisation und Leitung ihres Projekts beziehen, und sie müssen sich um „Effektivität“ bemühen.[131] Dies kann unter dem Druck des Marktes dazu führen, die ursprünglichen *sozialen* oder *politischen* Motive, die bei der Gründung im Vordergrund standen, in den Hintergrund treten zu lassen und sich als ein Klein- oder Kleinstbetrieb „wie andere auch“ zu verstehen. Oder es können Arbeitsteilungen und Hierarchien entstehen, die die in der Gesellschaft noch dominierenden Muster im Verhältnis der Geschlechter und Altersgruppen reproduzieren.

Das muss aber nicht so sein. Gerade bei Kindern oder Jugendlichen, die sich gemeinsam eine selbstbestimmte Arbeit (zu schaffen) suchen, lässt sich beobachten, dass sie sich nicht von der Arbeit oder äußeren Erfordernissen auffressen lassen, sondern den Arbeitsprozess und die Beziehungen bei der Arbeit so gestalten, dass die eigenen Bedürfnisse zum Zuge kommen. Ein starkes Motiv bildet der Wunsch, nicht von anderen gegängelt zu werden und eine Arbeit zu machen, die nützlich, interessant, vielfältig und vielleicht sogar spannend ist. Ebenso ist ihnen wichtig, dass die Arbeit Zeit und Gelegenheit bietet,

131 Zur Unterscheidung „vernünftiger Effektivität“ im Sinne solidarischer Ökonomie und „rationaler Effizienz“ im Sinne der im Kapitalismus dominierenden instrumentellen Rationalität vgl. Latouche (2004a) S. 119 ff..

miteinander Spaß zu haben, zwanglos zu kommunizieren und neue Erfahrungen zu machen. Mit dieser Grundhaltung führen die selbstbestimmt und solidarisch arbeitenden Kinder den oft bereits konditionierten Erwachsenen vor Augen, dass Arbeit – bei aller Notwendigkeit – „nicht alles ist" und dass sie in erster Linie dazu dienen sollte, menschliche Bedürfnisse zu befriedigen. Darin kommt ein Aspekt dessen zum Ausdruck, was im Kontext der Bewegungen arbeitender Kinder als „Protagonismus" verstanden wird.

Unter dem Aspekt der Arbeitsbeziehungen stellt sich auch die Frage, in welchem Verhältnis die produktiven, d. h. auf die Herstellung eines Produkts oder einer Dienstleistung bezogenen Tätigkeiten zu anderen Tätigkeiten stehen, z.B. frei miteinander zu kommunizieren, zu spielen usw. Die konkurrenzbetonte Organisation in kapitalistischen Betrieben schließt solche Tätigkeiten weitestgehend aus oder funktionalisiert sie, um die Arbeitenden bei der Stange zu halten und die Arbeitsmotivation zu steigern (vgl. Glißmann & Peters 2001). In der selbstbestimmten und solidarischen Arbeit von Kindern braucht dagegen weder Arbeit und „Freizeit" strikt getrennt zu sein, noch das Spielen oder miteinander Spaß haben zu einer arbeitsfremden „Zusatztätigkeit" zu werden.

In Arbeitsprojekten, in denen Kinder und Jugendliche selbstbestimmt miteinander kooperieren, lässt sich immer wieder beobachten, dass eine konkurrenzbestimmte und auf Beschleunigung ausgerichtete Arbeitsorganisation eher Widerstände hervorruft und von den Subjekten durchbrochen wird.[132] Allerdings hängt die Möglichkeit zu demokratischen, kommunikativen und solidarischen Beziehungsstrukturen in einem Arbeitsprojekt nicht zuletzt davon ab, ob die Kinder und Jugendlichen Gelegenheit haben, ihre Arbeit vom rigiden Zeitdruck einer konkurrenz- und gewinnorientierten Produktion möglichst freizuhalten und auch Produkte herzustellen, die für sie selbst oder andere nützlich und von Interesse sind, ohne unbedingt verkauft werden zu müssen.

Es besteht ein grundlegender Unterschied zwischen Arbeitsprojekten, die in den nach kapitalistischen Prinzipien funktionierenden Arbeits- und Warenmarkt eingebunden sind und sich vor allem hier zu behaupten suchen, und solchen Arbeitsprojekten, die in einem bedürfnisorientierten Kontext verortet sind und ihre Produktion oder Dienstleistungen auf entsprechende, meist lokalspezifische Notwendigkeiten und Nachfragen beziehen. Arbeitsprojekte von Kindern, die sich in diesem Kontext und mit diesen Zielsetzungen entwickeln, können nicht nur entscheidend zur Lebenserhaltung und einer Verbesserung der Lebensbedingungen der Kinder beitragen, sondern sie stärken auch ihre Stellung im Gemeinwesen und fördern ihre soziale Anerkennung. Zudem ermöglichen sie den Kindern, sich als selbstständige und kompetente Subjekte

---

132 Dies mag auch ein Grund sein, warum sich diese Projekte gern als „Kooperativen" bezeichnen (lassen); der Rede von „Unternehmen" und „Unternehmern" liegt dagegen eher ein individualistisches Handlungsverständnis zugrunde.

zu erfahren, die eine Bedeutung für ihre Mitmenschen haben, und soziale Fähigkeiten und Eigenschaften zu erwerben, die in einem Gemeinwesen unverzichtbar sind. Umgekehrt ist aber auch wichtig, dass in ihrem Umfeld eine „Kultur der Arbeit“ (vgl. Schibotto 1998) entsteht, die gleichermaßen die solidarischen und ethischen Aspekte der Arbeit betont und die Arbeit der Kinder als lebensnotwendigen Beitrag zum Gemeinwesen würdigt und anerkennt.

2.6 Probleme und Ausblick

Projekte selbstbestimmter Arbeit und solidarischer Ökonomie von Kindern sind weder leicht noch widerspruchsfrei zu verwirklichen. Sie werden in ähnliche Widersprüche verwickelt, wie alle Versuche, aus der wirtschaftlichen und sozialen Not eine ethische Tugend zu machen. Sie müssen sich immer mit einem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Kontext auseinandersetzen, in dem die Arbeit vor allem als ausbeutbare Ressource oder als Profitquelle betrachtet wird und in dem namentlich Kinder nur als leichte Beute oder unwichtige Nebensache gelten.

Bei allem Engagement, das in ihnen steckt, können einzelne Projekte selbstbestimmten Arbeitens und solidarischer Ökonomie die Armut und ihre Gründe nicht aus der Welt schaffen. Jede Art von Selbsthilfe steht in der Gefahr, vom Staat als billige Lösung für Probleme instrumentalisiert zu werden, die eigentlich in seinen Verantwortungsbereich fallen. Dies kann so weit gehen, dass Kinder und Jugendliche als Protagonisten ihres eigenen Lebens umschmeichelt und zu „Unternehmern“ hochstilisiert werden, als seien vor allem sie es, die für ihre Situation verantwortlich und ihres Glückes Schmied sind. Einen Ausdruck findet dies in Lateinamerika z.B. in staatlichen Programmen, die unter dem klangvollen Namen *Empresas Juveniles* (Jugendbetriebe) Jugendliche ermuntern, Kleinstbetriebe zu gründen, um die Erwerbslosigkeit zumindest optisch zum Verschwinden zu bringen.

Um solchen Missdeutungen und Instrumentalisierungsversuchen zu entgehen, kommen die Subjekte selbstbestimmten Arbeitens und solidarischer Ökonomie nicht umhin, sich in der Öffentlichkeit kritisch mit den Gründen auseinander zu setzen, die für ihre Notlage verantwortlich sind und darauf zu pochen, dass der Staat sich nicht aus seiner Verantwortung stiehlt. Von ihm ist beispielsweise zu verlangen, dass er kostenfreie und qualifizierte Bildungsmöglichkeiten bereitstellt, Kindern und Jugendlichen ermöglicht, legal und unter menschenwürdigen Bedingungen zu arbeiten, aber auch den rechtlichen Rahmen schafft, der solidarökonomische Initiativen anderen Formen wirtschaftlichen Handelns mindestens gleichstellt. Dies wird umso eher zu erreichen sein, je mehr Kinder und Jugendliche auch im gesellschaftlichen Leben zur organisierten Kraft werden, auf ihre Interessen und ihre Rechte als soziale

Gruppe pochen und eigene soziale Bewegungen hervorbringen. Ebenso sind sie auf ähnlich gerichtete soziale Bewegungen und Initiativen verwiesen.

Zum Ferment einer besseren Gesellschaft können die solidarökonomischen Projekte nur werden, wenn sie nicht isoliert betrachtet und praktiziert werden. Auch wenn Kinder oder Jugendliche die Initiative ergreifen, sind sie nicht die einzigen Akteure und agieren nicht auf einer gesellschaftsfernen Insel. Selbst die kreativste Initiative kann auf Dauer nur existieren und eine verändernde Kraft entwickeln, wenn sie von strukturellen Veränderungen der Gesellschaften begleitet wird, in die sie eingebettet ist.[133] Hierzu ist unabdingbar, unter den in ähnlicher Weise betroffenen gesellschaftlichen Gruppen, bei Gewerkschaften, NGOs, Solidaritätsgruppen usw. Bündnispartner zu finden, die das Umfeld zu ihren Gunsten verändern und als unterstützende Kräfte wirksam werden.

Die solidarökonomischen Initiativen von Kindern haben dauerhaft in der Regel nur eine Lebenschance, wenn sie auf die Infrastrukturen von NGOs, kirchlichen oder kommunalen Organisationen, die von Erwachsenen getragen sind, zurückgreifen können. Vielfach entstehen sie auch aus Projekten dieser Organisationen, die darauf abzielen, arbeitenden oder in Armut lebenden Kindern Bildungsmöglichkeiten zu verschaffen, die mit produktiven Tätigkeiten und Einkommenserwerb verbunden sind. In solchen Projekten werden die Arbeits- und Lebenserfahrungen der Kinder ernstgenommen und aufgegriffen und in neue kooperative und selbstbestimmte Formen des Arbeitens transformiert, in denen die Kinder nicht überfordert werden und wichtige lebens- und arbeitsrelevanten Kompetenzen erwerben können. In welchem Kontext die solidarökonomischen Initiativen von Kindern und Jugendlichen auch immer entstehen oder verankert sein mögen, sie kommen nicht umhin, die eigenen Erfahrungen mit denen anderer zu vergleichen und die Probleme und Widersprüche bei der Umsetzung der eigenen Ideen im Blick zu behalten.

Die Bewegungen und Organisationen der arbeitenden Kinder und Jugendlichen bieten hierfür zumindest in den Ländern des globalen Südens eine Plattform. In ihnen sind bei weitem nicht alle arbeitenden Kinder vertreten, aber sie stellen bereits jetzt einen Rahmen dar, in dem lokale Erfahrungen mit selbstbestimmtem Arbeiten und solidarischer Ökonomie über den eigenen Lebensbereich und über nationale Grenzen hinaus aufeinander bezogen, gemeinsam reflektiert und mit weiter greifenden politischen Initiativen verbunden werden können.

---

133 Dazu wäre zu rechnen, dass Regierungen und Staaten dazu gebracht werden, neuartige Sozialsysteme zu entwickeln, die nicht mehr auf Lohnarbeit und sog. Vollbeschäftigung fixiert sind, sondern die verschiedenen Formen gesellschaftlicher Arbeit als gleichberechtigt behandeln und das lebensnotwendige Einkommen von der Erwerbsarbeit abkoppeln. Solche Modelle sind seit den 1980er Jahren in verschiedenen Teilen der Welt ausgearbeitet worden, ohne bei Regierungen und politischen Parteien die nötige Resonanz zu finden.

3. Wege zur selbstbestimmten Arbeit von Kindern? Bedeutung und Probleme pädagogisch konzipierter Arbeitsprojekte

Weltweit arbeiten viele Kinder oder zeigen Interesse zu arbeiten. Vor allem im globalen Süden arbeiten die meisten dieser Kinder unter Bedingungen, die ihnen Schaden zufügen und ihre Entwicklung gefährden. Aber bei weitem nicht alle, die sich um diesen Zustand Sorge machen, ziehen daraus die Konsequenz, dass die Arbeit von Kindern an sich schädlich und die „Kinderarbeit" deshalb abzuschaffen sei. Vor allem unter den arbeitenden Kindern selbst ziehen es die meisten vor, die Arbeitsbedingungen zu ihren Gunsten zu verbessern oder, wo dies nicht möglich ist, neue, ihnen zugutekommende Formen der Arbeit zu schaffen oder zu verlangen. Unter Fachleuten und Mitarbeiter*innen von Nicht-Regierungsorganisationen (NGOs) gibt es viele Stimmen, die in der Arbeit von Kindern unter bestimmten Umständen einen Sinn sehen. In vielen Teilen der Welt wurden Vorschläge entwickelt, wie eine für Kinder vertretbare und förderliche Arbeit beschaffen sein und erreicht werden könnte. Und es entsteht eine Fülle von Initiativen für eine *andere*, nicht-ausbeuterische Arbeit von Kindern, bei der diese nicht länger Objekte, sondern Subjekte sind.

Auch im globalen Norden wird über die Arbeit von Kindern vielfach auf neue Weise nachgedacht und es werden Arbeitsprojekte für und mit Kindern entwickelt. Ausgangspunkt ist hier weniger die Sorge um die Ausbeutung und den Missbrauch von Kindern, sondern die Erkenntnis, dass der Ausschluss von Kindern aus wirtschaftlichen Prozessen vielfach eher negative als positive Folgen hat. Außerdem kommt die Beobachtung hinzu, dass eine rasch wachsende Zahl von Kindern, aus dem ihnen zugedachten, „arbeitslosen" Kindheitsghetto ausbricht, und Geld verdienen, neue Erfahrungen machen oder sich nützlich machen will.

In diesem Kapitel greife ich Initiativen und Vorschläge sowohl aus dem globalen Süden als auch aus dem globalen Norden auf[134] und diskutiere sie in ihren jeweiligen Entstehungszusammenhängen. Ähnlich wie bei den Initiativen von Kindern ist auch bei Initiativen von Erwachsenen zu unterscheiden zwischen solchen, die versuchen, die Bedingungen bestehender Arbeiten zu verbessern, und solchen, die gänzlich neue Arbeiten und Arbeitsformen schaffen wollen. Nachdem ich im vorrangegangen Kapitel Initiativen dargestellt habe, die im Wesentlichen von Kindern selbst getragen werden, lasse ich nun Überlegungen und Initiativen folgen, die von Erwachsenen stammen. Am Ende des Kapitels gehe ich den Fallstricken und Entwicklungsmöglichkeiten

134 Soweit keine Quellen angegeben werden, basieren die im Folgenden genannten Beispiele auf eigenen Studien und Beobachtungen.

der verschiedenen Arbeitsprojekte nach, wobei ich auch auf Überlegungen aus der arbeitspädagogischen Diskussion zurückgreife.

3.1 Wie die Arbeitsbedingungen für Kinder verbessert werden können

Den Organisationen arbeitender Kinder ist die Erkenntnis zu verdanken, dass nicht die Arbeit für die Kinder ein Problem darstellt, sondern die Bedingungen, unter denen sie ausgeübt wird. Auch unter manchen erwachsenen Fachleuten gehört es heute zum Grundverständnis, dass eine Verbesserung der Rahmenbedingungen der Arbeit – wo immer es möglich ist - solchen Maßnahmen vorzuziehen ist, die die Kinder auf Biegen und Brechen von ihren Arbeitsplätzen zu entfernen trachten. Der Sozialwissenschaftler Ben White bringt diese Position auf die einprägsame Formel: „not to *remove* but to *improve*"[135] (zit. n. IWGCL 1998, S. 39). Im Folgenden sollen einige Initiativen und Vorschläge dieser Art vorgestellt werden.

Den Initiativen Erwachsener zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen von Kindern liegt meist die Erkenntnis zugrunde, dass die Arbeit von Kinder in den Gesellschaften des globalen Südens einen nicht ohne weiteres verzichtbaren Beitrag zur Lebenserhaltung ihrer Familien darstellt. Sie verstehen sich als Alternative zu Programmen und Maßnahmen, die in erster Linie anstreben, die Kinder von ihren Arbeitsplätzen zu entfernen. Diese Maßnahmen haben trotz bester Absichten oft den Effekt, die Kinder in noch gefährlichere und schädlichere Situationen zu versetzen, z.B. Mädchen, die zuvor in der Teppichproduktion gearbeitet haben, der Prostitution auszuliefern (zu Beispielen vgl. IWGCL 1998, Save the Children 2000, S. 41 f). Unter anderem aus diesem Grund wenden sich arbeitende Kinder gegen den bloßen Boykott von Waren, die von Kindern hergestellt werden (vgl. „Erklärung von Kundapur", 1996, in: Liebel, Overwien & Recknagel 1998, S. 361).

Ausgehend von der Tatsache, dass viele Kinder arbeiten müssen oder wollen und oft in kleineren Unternehmen tätig sind, machte eine Mitarbeiterin der britischen Kinderhilfsorganisation *Save the Children* (Marcus 1998, S.10 f.) Vorschläge, wie „im besten Interesse der Kinder" die Rahmenbedingungen ihrer Arbeit verbessert werden können. Sie regte an, wo immer möglich, die Technologie der Körpergröße der Kinder anzupassen, um Risiken zu reduzieren; die Arbeitszeit zu verkürzen, um den Schulbesuch zu ermöglichen; den Kindern einen „fairen Lohn" zu zahlen, der dem Lohn der Erwachsenen bei gleicher Arbeit entspricht; dadurch werde den Kindern u.a. ermöglicht, kürzere Zeit zu arbeiten und ihren Lebensstandard zu verbessern; Gesundheits- und

135 „nicht um zu entfernen, sondern um zu verbessern".

Sicherheitsvorsorge zu garantieren, z.B. Schutzkleidung zur Verfügung zu stellen und die Kinder mit Sicherheitsvorschriften vertraut zu machen; soziale Dienste und Infrastruktur für Kinder und Erwachsene bereitzustellen, wie Mahlzeiten, Gesundheitsdienste, Betreuung kleiner Geschwister, evtl. auch Unterkünfte und getrennte Erholungsräume für Mädchen und Jungen; begleitende Bildungsangebote zu ermöglichen, z.B. durch finanzielle Unterstützung beim Bau und der Ausstattung von Schulen.

Ein Beispiel hierfür ist das Programm, das der *Farm Orphan Support Trust* in Simbabwe zusammen mit Farmern entwickelt hat. Die Farmer stellen ländlichen Gemeinden Land zur Verfügung, das von Familien bewirtschaftet wird, die sich bereitfinden, Waisenkinder zu beschäftigen und zu betreuen. Der *Trust* unterstützt die Initiative, indem er die auf den Farmen errichteten Schulen mit Material und Mobiliar ausstattet. Außerdem ist geplant, den Familien und dem Farmpersonal die erforderlichen Kenntnisse zu vermitteln, um Spielzentren für Kinder einzurichten, die Entwicklung der bestehenden Primarschulen zu fördern und Gesundheitsdienste anzubieten (Save the Children 2000, S. 67).

Andere Fachleute machen darauf aufmerksam, dass es vor allem in den Verantwortungsbereich der Arbeitgeber fällt, die Arbeit für Kinder sicherer zu machen. Allerdings seien sie dieser Verantwortung bisher nur unzureichend nachgekommen. Hinzuzufügen ist, dass dies auch nicht verwunderlich ist. Nicht nur weil sie daran kein ökonomisches Interesse haben, sondern weil das in fast in allen Ländern geltende Verbot der Kinderarbeit Initiativen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen enge Grenzen setzt. Wer sich für die Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Kinder einsetzt, gerät schnell in den Verdacht, die ökonomische Ausbeutung von Kindern zu legitimieren und nur etwas weniger auffällig zu machen (vgl. Boyden, Ling & Myers 1998, S. 225).

Außerdem ist zu bedenken, dass der überwiegende Teil der Kinder nicht in „formellen" Arbeitsverhältnissen tätig ist, wo ein Arbeitgeber eindeutig identifizierbar ist und zur Verantwortung gezogen werden kann, sondern in „informellen" Arbeitsverhältnissen, wo die Arbeitsrollen und Verantwortlichkeiten wesentlich weniger klar definiert und noch weniger gesetzlich geregelt sind. Gleichwohl lässt sich auch in informellen Arbeitsverhältnissen feststellen, inwieweit und in welcher Weise die Kinder fremd- oder selbstbestimmt arbeiten, warum sie von wem abhängig sind und welche Chancen bestehen, zu eher selbstbestimmten Formen von Arbeit zu gelangen.

Die nigerianische Arbeitsgruppe der *International Working Group on Child Labour* hat in diesem Sinn einige Kriterien formuliert, an der sich die Bemühungen um die Verbesserung der Arbeitsbedingungen von Kindern orientieren sollen:

- Sicherheit vor Belastungen und Risiken, die sich aus der physischen und sozialen Umwelt ergeben;
- Schutz vor den mit der Arbeit verbundenen negativen Faktoren;

- Gefahren beachten, von denen verschiedene Altersgruppen und Jungen oder Mädchen in spezifischer Weise betroffen sind;
- Angemessene finanzielle, materielle und psychosoziale Entgelte für die erbrachte Arbeitsleistung;
- Bereitstellung von Ausbildungsangeboten;
- Soziale Bewertung der gestellten Aufgaben (IWGCL 1998, S. 39).

Diese Kriterien sind noch sehr abstrakt und bedürfen der Konkretisierung. Sie bieten aber die Möglichkeit, je nach wirtschaftlichem und kulturellem Kontext Vorschläge oder Forderungen zu entwickeln, die den arbeitenden Kindern realistische Chancen bieten, ihre Situation zu verbessern.

Eine andere Weise, die Arbeitsbedingungen zu verbessern, wird darin gesehen, den Kindern das nötige Wissen und Selbstvertrauen zu vermitteln, damit sie selbst besser ihre Arbeitssituation beeinflussen können. Die kanadische Kinderhilfsorganisation *Street Kids Incorporated (SKI)* hat in diesem Sinne für die Fortbildung von Straßensozialarbeiter*innen ein Curriculum entwickelt, das darauf gerichtet ist, den Straßenverkäufer*innen und anderen selbstständig auf der Straße arbeitenden Kindern grundlegende betriebswirtschaftliche Kenntnisse zu vermitteln.

> Es hat die Form einer Geschichte, die von einer kleinen Gruppe von Freunden handelt, die zusammen arbeiten und ihre besonderen Talente einbringen – bezogen auf typische Geschäftsfunktionen wie Produktentwicklung, Verkauf, Produktion etc. – in einer Weise, die ihnen erlaubt, in ihrer Arbeit, Bildung und ihrem persönlichen Leben eher erfolgreich zu sein. Dieser optimistische Ansatz vermittelt ein gesundes Bild von arbeitenden Kindern als smart, verantwortungsbewusst, einfallsreich und fähig, ihre Probleme zu lösen, und zielt darauf ab, diese Charakteristiken in den Kindern zu stärken (Boyden, Ling & Myers 1998, S. 224).

Darüber hinaus hat SKI Geschäftsmodelle (*business schemes*) entwickelt, die die Beschäftigung von Kindern unter für sie vorteilhaften Bedingungen fördern sollen. Das erste daran orientierte Projekt ist in der sudanesischen Hauptstadt Khartum entstanden. Dort hatten Geschäftsleute und NGOs große Schwierigkeiten, miteinander zu kommunizieren, da Post- und Telefondienste kaum funktionierten. Sie trainierten Kinder darin, Straßennamen zu identifizieren, Fahrrad zu fahren und sich sicher im Verkehr zu bewegen und gaben ihnen ein Fahrrad und eine Uniform. Die Kinder wurden täglich für ihre Botendienste entlohnt, mit Zuschlägen bei längeren Strecken oder Abzügen bei unzureichender Erfüllung der Aufgaben. Wenn ein Fahrrad abhandenkam, musste das Kind dafür aufkommen. Judith Ennew (2000, S. 138 ff.) merkte zu dem Projekt unter anderem an, dass es relativ hohe Investitionen erfordere und die Kinder zu hohen ökonomischen und Verkehrsrisiken aussetze; es komme letztlich weniger für „Straßenkinder“ als für Jugendliche in Betracht, die sich um einen Job bemühen.

In mehreren Ländern Lateinamerikas ist es eine verbreitete Praxis, dass Streetworker*innen auf der Straße arbeitende Kinder, die eine ähnliche Arbeit

haben, dabei unterstützen, sich in Gruppen zusammenzuschließen. Auf diese Weise sollen sie sich besser gegenseitig helfen und ihre Arbeitsbedingungen verbessern können. Zwei Beispiele aus Guatemala. Eine Gruppe von acht Jungen, die auf Straßen und Parkplätzen Autos waschen, sucht sich feste Klienten, mit denen sie Verträge schließt. Auf diese Weise können die Jungen ihren Verdienst besser kalkulieren und unter besser erträglichen Bedingungen arbeiten, z.B. in einem Hof statt im Verkehrsgewühl oder im Schatten einer Garage statt unter der glühenden Sonne. Das andere Beispiel: Drei Mädchen, die bisher von Haus zu Haus gegangen sind, um Tortillas anzupreisen, haben gemeinsam ein Abkommen mit einer Gaststätte geschlossen, das ihnen erlaubt, dort die Tortillas und überdies selbst produzierte Fruchtsäfte zu verkaufen. Auch sie haben jetzt ein stabileres Einkommen und müssen sich nicht mehr auf der Straße den Hals heißer schreien. Außerdem unterstützen sie sich gegenseitig im Krankheitsfall.

In Mexiko-Stadt setzte sich die Stadtverwaltung zeitweise dafür ein, bessere Arbeitsbedingungen zumindest für die älteren Kinder zu erreichen, die zu Tausenden in den Supermärkten den Kund*innen die Waren einpacken (*empacadores*). Bisher erhielten die Kinder hierfür keinen Lohn, sondern waren auf die Trinkgelder der Kund*innen angewiesen. Außerdem mussten sie ihre Arbeitskleidung selbst bezahlen. Die Stadtverwaltung schloss mit dem zuständigen Unternehmerverband einen Vertrag, der die Arbeits- und Pausenzeiten sowie den Gesundheitsschutz regelt und den Kindern Zugang zur staatlichen Sozialversicherung verschafft. Außerdem veranstaltete sie Seminare, die das Selbstbewusstsein der Kinder fördern und dazu beitragen sollten, dass diese auf ihre Gesundheit achten und ihre Bildungsmöglichkeiten nutzen. Von der Stadtverwaltung angestellte Sozialarbeiter*innen achteten vor Ort darauf, dass die Regelungen eingehalten werden, und regten die Kinder an, eigene Organisationen zu bilden, um weitere Verbesserungen der Arbeitsbedingungen (z.B. reguläre Entlohnung, kostenlose Arbeitskleidung) zu erreichen. Die Initiative der Stadtverwaltung hatte freilich eine negative Kehrseite. Da sie auf Kinder beschränkt war, die mindestens 14 Jahre alt waren, hatte sie dazu geführt, die jüngeren Kinder von dieser Art von Arbeit praktisch auszuschließen. Die Sozialarbeiter*innen waren sogar gehalten, die Einhaltung des Mindestalters für die Arbeitsaufnahme in den Supermärkten zu kontrollieren (lt. Interview mit dem Leiter der Generaldirektion für Arbeit und soziale Sicherheit der Stadtregierung von Mexico am 30.03.2000). Inzwischen gilt diese Regelung nur noch für Erwachsene.

3.2 Selbstbestimmte Arbeit als Teil von Bildungsinitiativen

Die Idee, auf selbstbestimmte, nicht-entfremdete, nicht-ausgebeutete Weise zu arbeiten, begleitet die Geschichte des Kapitalismus seit ihren Anfängen. Sie fand einen frühen Ausdruck in den Vorschlägen und Initiativen der „utopischen Sozialisten“[136], später in verschiedenen Varianten der Genossenschafts- und Kooperativenbewegung und des Anarcho-Syndikalismus und heute in den zahlreichen und verschiedenen Initiativen und Vorschlägen, die teils im globalen Süden, teils im globalen Norden (aber selten in beiden Welten zugleich) unter Bezeichnungen wie „Solidarische Ökonomie“, „Soziale Ökonomie“, „Gemeinwesenökonomie“, „Alternative Ökonomie“, „Neue Arbeit“ u.a. diskutiert und praktiziert werden. Oft waren und sind diese Ideen, Initiativen und Bewegungen mit dem Gedanken verknüpft, mit den neuen Formen der Arbeit auch neue Formen der Bildung und des Lernens zu schaffen.

Auf der anderen Seite ist auch die Geschichte der Pädagogik in vielen Teilen der Welt reich an Konzepten, Theorien und praktischen Versuchen, Arbeits- und Bildungsprozesse miteinander zu verknüpfen. Als Beispiele seien genannt: die Ansätze von Rabindranath Tagore und Mahatma Gandhi in Indien (vgl. Talib 1998); die lange und vielfältige Geschichte der sozialistischen Pädagogik und der Befreiungspädagogik (*Educación Popular*) in Lateinamerika und Afrika, in der immer wieder in verschiedenen Varianten der Gedanke der „Produktionsschule“ artikuliert und umgesetzt wurde (zum Überblick vgl. Reformpädagogik aus dem Süden 1999; Schroeder 1989); die in den europäischen Strömungen der Reformpädagogik und sozialistischen Pädagogik entwickelten Konzepte einer „Arbeitsschule“ oder „polytechnischen Bildung“, von denen im Besonderen die Konzepte des sowjetrussischen Pädagogen Andrej Blonskij und des französischen Pädagogen Célestin Freinet erwähnt werden sollen.

In den mir bekannten Schriften über selbstbestimmte, nicht-entfremdete Formen der Arbeit und pädagogische Ansätze der Verbindung von Arbeit und Bildung wird die Frage der „Kinderarbeit“ nicht oder nur am Rande thematisiert. Im ersten Fall haben die Autor*innen als die Subjekte der neuen Formen von Arbeit und Ökonomie praktisch nur die Erwachsenen im Blick. Die Kinder treten bestenfalls als Nutznießer der neuen Arbeitsformen und ihres sozialisatorischen und emanzipatorischen Potentials auf. Im zweiten Fall wird die Frage

136 Der Ausdruck „utopischer Sozialismus“ stammt von Friedrich Engels und richtete sich kritisch gegen Pioniere und Theoretiker wie Charles Owen, Jacques Fourier u.a., die mit Alternativen zur kapitalistischen Produktions- und Arbeitsweise nicht erst warten wollten, bis der Kapitalismus sein „höchstes Stadium“ erreicht haben würde. Engels bewertete deren Auffassungen als „utopisch“, da er sie für illusionär und „unwissenschaftlich“ hielt.

der Arbeit von Kindern meist nur mit Blick auf die pädagogischen Einrichtungen und die erzieherischen Aspekte thematisiert, ohne explizit die alltäglichen Lebensumstände und Lebenspraxen der Kinder einzubeziehen. Allerdings lassen sich in der pädagogischen Diskussion – in Norden ebenso wie im Süden – seit den 1990er Jahren Tendenzen bemerken, die pädagogische Frage des Lernens, der Bildung und der Persönlichkeitsentwicklung direkt auf die Probleme und den Lebenskontext der Kinder zu beziehen und die neuen Arbeits- und Lernformen *mit* den Kindern zu entwickeln.

Als Beispiel hierfür seien die Überlegungen einer NGO angeführt, die in einem Armenviertel von Mexiko-Stadt mit arbeitenden Kindern, ihren Familien und Nachbarn Lösungen für ihre Probleme suchte. Um diese Lösungen zu finden, hielten es die Mitarbeiter*innen der NGO für

> notwendig, die Konzeption der Kinderarbeit zu revidieren, nicht nur im Hinblick auf die Normen, die die Kinderarbeit regeln, wo sie unvermeidlich ist, sondern auch im Hinblick auf die Rechte, die das Kind auf eine gerecht entlohnte und unter adäquaten Bedingungen ausgeübte Arbeit haben müsste. Konsequenterweise sollten dem Kind eigene Alternativen eröffnet werden, um sich aus der sozialen Unterdrückung und der totalen ökonomischen Abhängigkeit befreien zu können. Die Arbeit stellt sich uns in dieser Weise nicht nur als ökonomische Notwendigkeit, sondern auch als Möglichkeit dar, die es dem Kind erlaubt, seine natürlichen Anlagen zu entwickeln. Wenn die Kinderarbeit unter anderen Bedingungen als heute ausgeübt wird, wird sie zu einer Basis der Entwicklung der Jungen und Mädchen. Eine Gesetzgebung zugunsten der arbeitenden Kinder kann sich nicht nur auf die aktuellen Bedingungen beziehen – dies käme einer Rechtfertigung der Ausbeutung der Kinder gleich –, sondern auf ein Modell von Arbeit, das ihre Entwicklung garantiert (Griesbach Guizar & Sauri Suárez 1993, S. 87 f.).

Die im Folgenden vorgestellten und diskutierten Arbeitsformen entstanden im Rahmen schulischer und außerschulischer pädagogischer Projekte bzw. sind Bestandteil von Bildungskonzeptionen, die bewusst Lernen und Arbeiten verbinden. Nicht einbezogen werden solche Projekte und Konzeptionen, in denen Arbeit lediglich simuliert oder inszeniert wird, um etwas zu lernen, ohne dass sie selbst eine wirtschaftliche Bedeutung bzw. einen gewissen Ernstcharakter hat. Dies ist z.B. bei der in deutschen Haupt- und Realschulen praktizierten Arbeitslehre der Fall, wo bestenfalls Arbeit geübt wird. Dagegen gehören Bildungskonzeptionen wie die des französischen Pädagogen Célestin Freinet dazu, da hier Arbeit mehr als nur eine Trockenübung ist, sondern Ernstcharakter hat.

3.3.1 Globaler Süden

Mit Blick auf den globalen Süden wird in einer Veröffentlichung angemerkt: „Es sollten angemessene Arbeitsgelegenheiten für Kinder geschaffen werden,

die diese wünschen und brauchen. Idealerweise sollten sie systematisch in einen pädagogischen Rahmen eingebunden sein, der die Arbeit der Kinder in einer Weise strukturiert, dass sie sowohl ein Mittel des Lernens und der Zukunftsplanung (*social advancement*), als auch des Einkommens der Kinder sind" (Boyden, Ling & Myers 1998, S. 340). Den Autor*innen zufolge ist vor allem die Literatur zur non-formalen Bildung, insbesondere in Afrika, „reich an Experimenten dieser Art" (a.a.O., S. 225).[137]

> Programme, die auf dem ‚*learning by doing*'-Prinzip basieren und bei denen die Schüler*innen mit einer bestimmten Arbeit während des Lernprozesses Geld verdienen, haben eine lange Geschichte, auch in den traditionellen Lehrlingssystemen. In neuerer Zeit wurden viele Versuche unternommen, Handarbeit [*hands-on*] und bezahlte Lehrlingsarbeit mit der Wirksamkeit von Gruppenlernen zu verbinden (ebd.).

Als ein Beispiel wird auf die Swareng Hill School in Botswana verwiesen.

> Die Kinder und Jugendlichen werden in Lesen, Schreiben und Mathematik unterrichtet, während sie in einem Gruppen-Entwicklungsprojekt, üblicherweise in der Landwirtschaft oder im Hausbau, tätig sind. Unter der Anleitung von einem oder mehreren Lehrern geht die Gruppe einkommensrelevanten Aktivitäten nach, die sowohl dem Lernen als auch der finanziellen Unterstützung der Kinder und des Programms zugutekommen (a.a.O., S. 225).

In Afrika wurden diese Ansätze vor allem in den 1970er Jahren verfolgt und diskutiert „als ein mögliches Modell von Volksbildung und lokaler ökonomischer Entwicklung" (a.a.O., S. 226), konnten sich aber aufgrund der hierarchischen Strukturen und rigiden Prozeduren der staatlichen Behörden nicht durchsetzen. Boyden, Ling und Myers (1998) geben diesen Ansätzen eher im nichtstaatlichen Bereich eine Chance.

In Indien und Lateinamerika haben solche Bildungsansätze, teilweise unter Rückgriff auf vorkoloniale Erfahrungen, eine noch längere Tradition. In Indien entwickeln Rabindranath Tagore und Mahatma Gandhi in Auseinandersetzung mit dem elitären kolonialen Bildungssystem seit Anfang des 20. Jahrhunderts Bildungskonzeptionen, in denen handwerkliche und landwirtschaftliche Arbeit einen wichtigen Platz einnehmen. Beide ließen sich von der Idee des traditionellen indischen Aschrams[138] leiten. Für Tagore war das Erlernen eines Handwerks Mittel zur Förderung und Entwicklung der Kreativität des Lernenden, es sollte ihm helfen, sich selbst auszudrücken, seine Stellung im gesellschaftlichen Gefüge und so auch die eigene Identität zu finden (vgl. Datta 1999, S. 5). In der von Tagore gegründeten und bis heute bestehenden Schule

---

137 Zu Beispielen verweisen sie auf Sheffield & Diejomaoh (1972).
138 Eine präzise Beschreibung des Aschrams findet sich bei Reagan (1996).

(Santiniketan) wird der Unterricht weitgehend unter freiem Himmel abgehalten, es werden Baumpflanzungen angelegt, Ackerfelder kultiviert, Handwerkserzeugnisse und Kunstwerke der Schüler*innen der Öffentlichkeit präsentiert.

Gandhi strebte die Gründung „autonomer Dorfrepubliken" an, in denen die Bildungseinrichtungen (Nai Talim[139]) sich durch handwerkliche Tätigkeiten finanziell und materiell selbst versorgen sollten. Der gemeinsame Lernort von Lehrer*innen und Schüler*innen sollte gleichzeitig Produktionsort sein. Um das jeweils praktizierte Handwerk wurden korrelierend Unterrichtsfächer gruppiert, die miteinander interdisziplinär verbunden waren. Lang-Wojtasik (1999, S. 9) verdeutlicht dies an einem Beispiel:

> Während ein Kind die Holzverarbeitung praktisch erprobt, könnte es etwas über die verschiedenen Holzarten lernen, über die Orte, woher dieses Holz kommt (geographische Kenntnisse). Im Zusammenhang damit, wie man eine Holzschale herstellt, gäbe es viele Möglichkeiten, um die grundlegenden Gesetzmäßigkeiten zu begreifen (Allgemeine Wissenschaft) und z.B. Fähigkeiten über die Berechnung von Länge, Fläche und Umfang zu erlangen (Mathematik). Durch die Erstellung einfacher Zeichnungen und Pläne für die Konstruktion der Holzschale könnten grundlegende Kenntnisse im Zeichnen (Kunst) vermittelt werden. Parallel könnte ein Lied (Musik) aus hinduistischer Tradition über die Lebenssituation und Befreiung der Forstarbeiter*innen (Soziale Studien) gesungen werden (Hindi/Hindustani). Dieses Lied könnte in die Muttersprache übersetzt werden (Muttersprache) oder die Kinder erfinden selbst eine musikalische Umsetzungsmöglichkeit. Dazu könnten Entspannungsübungen (körperliche Übungen) erprobt und ein sportliches Spiel, z.B. Holzschalenstaffellauf (Sport) gestaltet werden.

Für Gandhi wie für Tagore bedeutete Bildung immer ein Mittel zur Befreiung, sowohl von kolonialer Fremdherrschaft, als auch von der strukturellen Gewalt und Unterdrückung, wie sie im traditionellen indischen Kastensystem angelegt ist. Die Einbeziehung produktiver Arbeit sollte den Kindern der unterdrückten und marginalisierten Klassen ermöglichen, ihr Bildungsrecht unabhängig von den Vorgaben der herrschenden Gruppen und des kolonialen Staates auszuüben und sie befähigen, sich aus dem zugeschriebenen Status sozialer Unterwerfung zu befreien. Wenn bei Gandhi im Besonderen die Kinder ermutigt wurden, handwerkliche Arbeiten auszuüben und ihren Eltern bei der handwerklichen Arbeit zu helfen, „wurde von ihnen erwartet, dass sie ein Gefühl der Zugehörigkeit nicht nur zu den Eltern, sondern auch zu den Gefährten und zum Land entwickeln. Das Lernen durch produktive Arbeit machte die Kinder selbstbewusst, da sie ihre eigene Ausbildung durch eigene Produkte bezahlen konnten" (Talib 2000, S. 58).

In den vorkolonialen Gesellschaften Amerikas, namentlich bei den Inkas und Azteken

139 Hindustani für New Education.

> war das Mitarbeiten eine der wesentlichsten pädagogischen Vermittlungsformen; Schulunterricht bedeutete auch, aber nicht ausschließlich, produktiv zu sein, d.h. einen Teil des vom Kollektiv zu erbringenden Beitrags zu übernehmen, an Arbeiten der verschiedensten Art – landwirtschaftliche, handwerkliche, militärische, verwaltungsmäßige, religiöse – teilzunehmen und so gleichzeitig in diesen Arbeiten ausgebildet zu werden (Schroeder 1989, S. 152).

Die mit der hispanischen Kolonialisierung eingeführte scharfe Trennung zwischen Schulunterricht als moralisch-religiöser Unterweisung und „Lehre" als praktisch-handwerklicher Ausbildung wird in der postkolonialen Schule der formal unabhängig gewordenen Länder nach europäischem Muster noch verstärkt; Arbeiten, zumal in produktiver Form, hat in dieser Schule, die dem Memorieren vorgefertigten Wissens dient, keinen Platz. Im Zuge der Unabhängigkeitsbewegungen kommt es allerdings schon im frühen 19. Jahrhundert zu Versuchen, produktives Arbeiten (wieder) zum pädagogischen Prinzip zu machen. In daran anschließenden Schulmodellen wird nicht nur ein Unterrichtsfach „Arbeitserziehung" eingeführt, sondern es wird auch direkt produktiv in den Werkstätten und Feldern, die zur Schule gehören, gearbeitet.

Die Einbeziehung produktiver Arbeit in die Schule wird pädagogisch damit begründet, dass nur so eine allseitige Bildung möglich werde, die das kopflastige Lernen überwindet und die Kinder instand setzt, auch in der Lebenspraxis sich zurechtzufinden. Der Arbeitsbegriff in diesem pädagogischen Verständnis hat zwei Dimensionen: zum einen wird unter der Verbindung von Arbeit und Lernen so etwas wie „praktisches Lernen" (*learning by doing*) verstanden, bei dem die Aneignung des Lernstoffs durch den eigenen praktischen Umgang damit erfolgt; zum anderen wird darunter „gebrauchswertproduzierende" Arbeit verstanden, die einen direkten wirtschaftlichen Beitrag für die Gesellschaft, die Schule oder den einzelnen Schüler erbringt. Auf diese Weise verbinden sich pädagogische mit ökonomischen und sozialen Überlegungen. Die in die Schule integrierte Arbeit soll auch dazu beitragen, die Unterhaltskosten zu decken, die Schulen unabhängig von der Staatskasse zu machen und auch armen Kindern ermöglichen, ihr Bildungsrecht wahrzunehmen. Schließlich soll die Schule auf diese Weise auch direkten Einfluss nehmen auf die wirtschaftliche Entwicklung der Umgebung (a.a.O., S. 153 ff.).

Als anschauliches Beispiel für diese Schulkonzeption kann die *Escuela Productiva* (Produktive Schule) gelten, die seit den 1970er Jahren in mehreren Regionen Perus praktiziert wird. Sie versteht sich als eine mögliche Antwort auf die wachsenden Überlebensprobleme auf dem Land und in den städtischen Armutsvierteln und soll dazu beitragen, eine Ökonomie der Selbstversorgung wieder zu beleben und den Menschen und ihren Gemeinschaften ein autonomes und befriedigendes Leben zu ermöglichen. Die Initiative geht meist von sozialen Bewegungen der Armutsbevölkerung und Nichtregierungs-Organisationen (NGOs) aus, die sich an den Grundideen der *Educación Popular* orientieren. Mitunter sind sie auch das Resultat von „pädagogischen Bewegungen",

die von Lehrer*innen und ihren Gewerkschaften getragen werden (zu Nicaragua vgl. Hanemann 2000). Teilweise wird versucht, die staatliche Schule in eine „produktive Schule“ zu verwandeln, teilweise werden eigens nicht-staatliche Schulen als kommunale Einrichtungen ins Leben gerufen.

In ländlichen Regionen ist es verbreitet, Schulgärten einzurichten oder Nutztiere (z.B. Kaninchen) zu halten. Sie werden mit Unterstützung der Lehrer*innen und kompetenter Dorfbewohner*innen von den Kindern betreut. Sie dienen gleichermaßen der besseren Ernährung der Kinder, mitunter auch der Lehrer*innen und Familien, und dem Erlernen von Kenntnissen, die für das Leben und Arbeiten auf dem Land grundlegend sind. Aus der Region Grau in Peru seien einige Erfahrungsberichte zitiert. Aus zwei Primarschulen in Huancabamba berichten mehrere Lehrer*innen:

> In allen Phasen haben die Kinder und wir gemeinsam den Schulgarten kultiviert, von der Vorbereitung des Bodens bis zur Ernte, und danach das Gemüse und die Salate für das Essen zubereitet. Wir können mit Sicherheit sagen, dass diese Aktivität unsere Kinder sehr motiviert hat und dass wir sie als sehr zufrieden und kooperationsbereit erlebt haben. Auf der anderen Seite haben wir wohl auch dazu beigetragen, das sehr ernste Problem der Unterernährung anzugehen, indem wir das übliche Essen durch die in dem Gemüse enthaltenen Vitamine und Mineralien ergänzt haben. Auf diese Weise konnten die Kinder ihren Organismus stärken und vermeiden, dass sie leicht Krankheiten zum Opfer fallen (zit. n. Mendoza Gálvez 1991, S. 15 f.).

Aus einer Primar- und Sekundarschule in Piscán (Yamango Morropón) berichtet ein Lehrer von der Erfahrung mit einem Schulgarten und einer Kaninchenzucht:

> Die Schülerinnen und Schüler nahmen im Rahmen der Arbeitslehre [*Formación Laboral*], Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften teil. Die Eltern empfanden die Erfahrung wie ihre eigene und die qualifizierteren Bauern vermittelten ihre Kenntnisse über die Bodenvorbereitung, das Säen, die Schädlingsbekämpfung etc. Ebenso initiierten und unterstützten die Eltern die Komitees für das Schulfrühstück, denen ein Teil der hergestellten Lebensmittel übergeben wurde, um die Ernährung der Schüler*innen zu verbessern. Den anderen Teil verkauften wir im Dorf zu einem geringen Preis mit dem Ziel, sowohl das Bewusstsein über eine angemessene Ernährung zu fördern, als auch einen finanziellen Beitrag für die Bedürfnisse der Schule zu erhalten (Mendoza Gálvez 1991, S. 16)

Aus einer Primar- und Sekundarschule in Lajos (Yamango – Morropón) berichtet ein Lehrer, die Idee des Schulgartens sei vor allem deshalb entstanden,

> um unter den Schüler*innen das Bewusstsein für die Probleme der Dorfgemeinschaft zu fördern, wie die Zurückgebliebenheit der Campesinos, die Ausbeutung, der sie durch die Großhändler ausgesetzt sind, die Unterernährung und die Notwendigkeit, sich zur Lösung dieser Probleme zu organisieren. Ebenso soll der Schulgarten der Verbesserung der Ernährung der Kinder und der Gemeinschaft im Allge-

meinen dienen. Der Unterricht in Arbeitslehre und Naturwissenschaften ist weitgehend auf der Erfahrung im Schulgarten aufgebaut, wodurch es uns gelang, die bislang übliche langweilige und unproduktive Form des Lernens zu überwinden. Wichtig ist auch noch erwähnen, dass die Arbeit im Garten nicht nur während der Unterrichtszeiten, sondern auch danach stattfindet (Mendoza Gálvez 1991, S. 17).

Ein anderer Lehrer berichtet:

> Wenn die Kinder die Pflanzen oder Samen auswählen und die verschiedenen Arten der Böden oder klimatischen Bedingungen unterscheiden, machen wir Naturwissenschaft. Die Mathematik wenden wir an, wenn wir den Boden vermessen, die zu bearbeitende Fläche bestimmen oder die Parzellen aufteilen. In der Sprachwerkstatt schreiben die Kinder Gedichte, erzählen von ihren Erfahrungen im Garten oder spielen sie nach. In der Zeichenwerkstatt machen die Kinder Comics [„historietas"] über den ganzen Produktionsprozess (Sifuentes et al. 1991, S. 18).

Derselbe Lehrer stellt die Ziele der Produktionsschule wie folgt dar:

> An erster Stelle wollen wir eine Haltung erreichen, die das Leben verteidigt, indem wir vor allem mit den Kindern zum Überleben beitragen. Das erlaubt dem Kind, sich als Subjekt einzubringen, das teilnimmt, produziert und mit seiner Gemeinde zusammenarbeitet. An zweiter Stelle wollen wir die traditionelle Konzeption der Schule überwinden, der zufolge das Kind nur im Klassenzimmer lernen kann. Was wir erreichen wollen, ist eine Öffnung der Schule nach außen, sie in direkten Kontakt bringen mit der Realität, mit der Gemeinde, mit dem physischen und natürlichen Umfeld, mit lebendigen Dingen, wo das Kind beobachten, forschen, arbeiten und Neues schaffen kann. An dritter Stelle wollen wir im Kind die Liebe zur Arbeit wecken und ihm auf diese Weise das Gefühl vermitteln, dass seine eigene Arbeit für das Leben nützlich ist und ihm ermöglicht, mit anderen in Beziehung zu treten und solidarisch tätig zu sein. Wir versuchen dazu beizutragen, dass das Kind selbstgenügsam, kritisch und kreativ ist und eine ausreichende Fähigkeit erwirbt, um seinen Problemen zu begegnen und sie zu lösen (Sifuentes et al. 1991, S. 18 f.)

Aus einer Primarschule in San Julia (Piura) berichtet ein Lehrer, bei der Arbeit im Schulgarten hätten sich die Schüler*innen „sehr zufrieden gefühlt". Ihnen habe vor allem „die gemeinschaftliche und solidarische Form der Arbeit" gefallen und dass sie „die Produkte ihrer eigenen Arbeit mit nach Hause nehmen konnten" (Mendoza Gálvez 1991, S. 19). Üblicherweise organisierten sich die Kinder in Arbeitsgruppen und jede Gruppe wählte sich einen Koordinator, der eng mit dem Lehrer oder der Lehrerin zusammenarbeitete (vgl. Sifuentes et al. 1991, S. 18 f.).

Ein anderes Beispiel ist das Programm „Educación Rural Andina", das in 60 Gemeinden der Region Cusco mit Kindern im Rahmen der Primarschule praktiziert wurde. Einem Bericht von Masson (1992) zufolge verfügte es Anfang der 1990er Jahre über 114 Ländereien, die meist auf biologischer Basis bewirtschaftet wurden, und 7 Tierfarmen. Jedes Kind erhielt eine Parzelle oder zwei Tiere, für die es verantwortlich war. Bei der Arbeit lernten die Kinder zu rechnen und das Wachstum der Pflanzen zu messen und sie eigneten sich

Kenntnisse z.B. über natürliche Insektizide, die Nützlichkeit des Urins usw. an. Damit sollte erreicht werden, dass die Kinder sich der eigenen Ressourcen bewusst werden und sich später als Campesinos aus der Abhängigkeit der Pharma-Multis (z.B. BAYER) und Agrarbanken befreien können.

Die Beispiele zeigen, dass die Arbeit der Kinder eine reale Bedeutung für die Lösung täglicher Probleme hat und gerade deshalb auch für die Kinder interessant und befriedigend ist. Die Absicht, mittels der Arbeitserfahrung den Lernprozess zu fördern, ist nicht von dem materiellen Aspekt der Arbeit losgelöst. „Als pädagogischer Ort braucht die Schule ein Produktionszentrum, aber dieses Zentrum muss Teil des lokalen Produktionssystems sein" (Gallardo et al. 1992, S. 191). Wir können davon ausgehen, dass für die Kinder dadurch auch die Schule näher an ihr tägliches Leben heranrückt, wo sie im Rahmen ihrer Familie ebenfalls in Arbeitsprozesse einbezogen sind. Die in der Schule geschaffenen Arbeitsformen werden zwar nicht explizit als Alternative zu ausbeuterischen oder die Kinder übermäßig belastenden Formen der Arbeit verstanden, sie tragen aber vermutlich dazu bei, das Selbstwertgefühl der Kinder zu stärken und geben ihnen Kriterien an die Hand, an denen sie ihre alltäglichen Lebens- und Arbeitsbedingungen besser messen können. Aufschlussreich ist die Haltung der Eltern, die sich anfangs oft der landwirtschaftlichen Arbeit in der Schule widersetzten. Ein Lehrer berichtet:

> Am Anfang hatten wir eine gewisse Opposition der Eltern. Sie sagten, sie hätten ihre Kinder nicht in die Schule geschickt, um Landarbeit zu machen, denn das könnten ihre Kinder schon und sie könnten es den Lehrern sogar beibringen. Stattdessen sollten sie Lesen und Schreiben lernen und Kenntnisse erwerben, um sich besser im Leben behaupten zu können. Aber nach und nach machten sie sich klar, dass die Theorie mit der Praxis kommt und dass die Arbeit im Schulgarten keine Zeitverschwendung war. Außerdem kriegten sie aus den Heften ihrer Kinder mit, dass die Arbeit Einkünfte für die Schule mit sich brachte. So hörten sie schließlich auf zu opponieren und stellten sogar Werkzeuge für die Arbeit zur Verfügung (zit. n. Sifuentes et al. 1991, S. 21).

Aus einer weiteren Studie (Ames Ramello 1999) geht hervor, dass die in ländlichen Regionen Perus entstandenen Produktionsschulen trotz vieler Schwierigkeiten zumindest bis Ende der 1990er Jahre existierten und sich sogar ausbreiteten.

In Nicaragua spielte während der 1980er Jahre das mit der sandinistischen Revolution entstandenen Schulmodell der *Escuela Rural Educación-Trabajo (ERET)* eine wichtige Rolle. Die landwirtschaftliche Arbeit wurde so in das Curriculum der ländlichen Primarschule integriert, dass der eigenen Aktion der Schüler*innen eine große Bedeutung für den Lernprozess zukam. Zwischen Schule und Gemeinwesen sollte eine dynamische Verbindung entstehen und die Schüler*innen sollten in gesellschaftlich nützliche Aufgaben eingebunden werden, die zur Entwicklung des Gemeinwesens beitrugen. Die Schüler*innen konnten die geernteten Produkte mit nach Hause nehmen, außerdem wurden

sie in der Gemeinde zum Selbstkostenpreis verkauft und bei Veranstaltungen in der Schule von Schüler*innen, Eltern und Lehrern verzehrt. Auf diese Weise wurden die in der Gemeinde meist schwierige Versorgungslage und somit auch die Lernvoraussetzungen der Kinder substanziell verbessert (Arrien & Matus Lazo 1989, S. 219 ff.; Hanemann 2001, S. 856 ff.).

Auch in den Schulen, die während der Landbesetzungen der Bewegung der Landlosen in Brasilien seit Anfang der 1990er Jahre entstehen, übernahmen die Kinder produktive Aufgaben. „Die Mithilfe auf dem Feld und die Vorstellung von Arbeit als einem Menschenrecht sind selbstverständlicher Teil des Erziehungs- und Sozialisationsprozesses der Kinder der Landlosen“ (Recknagel 1999, S. 146). Die Probleme, die in der Schule bearbeitet wurden, hatten einen direkten und konkreten Bezug zur Lebenswirklichkeit der Kinder. Schulalltag und Lebensalltag gingen Hand in Hand, griffen die jedem Kind geläufigen Probleme wie Rassismus, Unterdrückung und Gewalt auf und versuchten, sie durch Werte wie Respekt vor den Anderen, ihrer Hautfarbe, Kultur, Glauben und Geschlecht zu überwinden. Die Wissensvermittlung war erfahrungs- und aktionsbezogen. Neben der gemeinsamen Arbeit waren Gesang und Tanz wichtige Medien zum Verstehen der eigenen Geschichte und für die Suche nach Lösungen (Leite García 1997).

Auch im städtischen Bereich gibt es zahlreiche Versuche, im Rahmen von Bildungseinrichtungen Formen selbstbestimmter Arbeit von Kindern zu realisieren, aber sie nehmen andere Formen an. Hier handelt es sich meist um sozialpädagogische Projekte, die zur direkten Unterstützung der arbeitenden Kinder ins Leben gerufen wurden. Sie sind als Orte konzipiert, an denen die Kinder sich von ihrer meist prekären Situation entlasten, ihr Selbstwertgefühl stärken können und ermutigt werden, sich für ihre Interessen und Rechte einzusetzen. Ein Teil dieser Projekte ist mit schulischen und beruflichen Bildungsangeboten verknüpft, die für die Kinder nützlich sind, sei es um ihre Arbeitssituation zu verbessern, sei es um qualifiziertere und sicherere Formen des Einkommenserwerbs zu erschließen. Zunächst werde ich in Grundzügen und an einigen Beispielen die im Rahmen solcher Projekte entstehenden Schulen beschreiben, deren Lern- und Handlungsverständnis um Arbeit und Produktion zentriert ist.

Sie richten sich explizit an arbeitende Kinder, die in den staatlichen Regelschulen benachteiligt sind und den Schulbesuch oft notgedrungen abgebrochen haben. Sie entstehen in der Regel auf Initiative von Eltern- oder Jugendgruppen, von kommunalen Aktionskomitees oder christlichen Basisgemeinden oder im Kontext von Projekten der Gemeinwesen- und Straßensozialarbeit. Mitunter spielen auch die Kinder selbst bei der Schulgründung einen aktiven Part. Nur selten entstehen sie in Gebäuden, die eigens als Schule konzipiert sind. Weitaus häufiger nehmen sie ihren Anfang an einer Straßenecke, unter einem Baum, im Hof einer Familie, in einem kirchlichen Gemeindezentrum oder in einem ehemaligen Gemüseschuppen oder Lagerraum. In vielen Fällen

gleichen sie informellen Studienzirkeln, ohne Lernpläne, ohne Anmeldeprozeduren, ohne Anwesenheitspflichten und ohne Zensuren. In anderen Fällen wird der Lernprozess stärker systematisiert, werden Arbeits- und Klassengruppen gebildet und es wird versucht, eine einigermaßen regelmäßige Teilnahme zu gewährleisten.

In der Regel sind die Schulen eng mit ihrem Umfeld verbunden. Sie liegen inmitten der Viertel oder in der Nähe der Häuser und Hütten, in denen die Kinder wohnen. Oder sie haben ihren Standort dort, wo die Kinder arbeiten, z.B. auf einem Marktgelände oder am Rande einer Müllhalde. Auch wenn die Schule über ein eigenes Gebäude verfügt, findet der Unterricht nicht nur in dessen vier Wänden statt. Zum Lernort werden alle Orte, an denen die Kinder leben und arbeiten. Die Arbeitserfahrungen der Kinder werden aufgegriffen und für den Lernprozess genutzt. Im Rahmen der Schule werden den Kindern neue Arbeitserfahrungen ermöglicht, um den Kindern zu erleichtern, auf eine ihnen vertraute Weise zu lernen und sich eher vorstellen zu können, wofür ihnen das in der Schule Gelernte nützen kann.

Die Initiator*innen der Schulen, von denen hier die Rede ist, begnügen sich nicht mit irgendeiner Art von formaler Schulbildung. Ihnen geht es darum, dass die Kinder Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, die eine praktische Bedeutung für das Überleben und die Veränderung ihrer Lebensbedingungen haben. Sie sollen lernen, mit ihren Lese- und Rechenkenntnissen praktisch umzugehen, und schon in der Schule wissen und spüren, welchen Nutzen diese Kenntnisse für sie haben. In manchen dieser Schulen steht der Erwerb dieser Kenntnisse nicht einmal an erster Stelle. In einer Schule in Peru z.B. „ist es den Kindern am wichtigsten, reden zu üben, denn sie leben davon, dass sie ihre Ware anpreisen können. Deshalb wollen sie vor allem lernen, wie sie am besten die Aufmerksamkeit der Kundschaft auf sich ziehen können. Wir haben festgestellt, dass Fortschritte in dieser Form der Kommunikation den Sprung zur Schrift sehr erleichtern“ (Cussiánovich 1988, S. 92). Der Unterricht ist oft eingebettet in eine Fülle von Aktivitäten, in denen die Kinder ihre eigenen Lebens- und Arbeitserfahrungen einbringen können. Im Auswertungsbericht einer Schule in Neiva, einer Stadt in Kolumbien, wird dargestellt, mit welchen Erwartungen die Kinder in die Schule kommen und wie versucht wird, ihnen Genüge zu tun.

> Es ist das arbeitende Kind, beschäftigt mit produktiven und lebensnotwendigen Tätigkeiten, das zur Schule kommt, um seine Zeit aufs Äußerste zu nutzen, vor allem zum Erwerb von Handfertigkeiten, die ihm helfen, seine Arbeit außerhalb der Schule besser auszuführen. Es ist beeindruckend zu sehen, welche Interessen es zeigt für Mathematik und für Aufgaben, die körperlichen Einsatz und Beweglichkeit verlangen. Es sucht die Schule als Ort, der ihm Möglichkeiten bietet, sich als Kind zu verwirklichen, der seine Fantasie und Kreativität stimuliert und der ihm vergleichsweise günstige Voraussetzungen bietet, sich als Person einzubringen. In einer Umgebung, die seine eigenen kulturellen Formen akzeptiert und positiv bewertet, zeigt das Kind große Spontaneität und es kommuniziert leicht, wenn es sich

auf nicht reglementierte Weise verbal, körperlich, künstlerisch und kritisch ausdrücken kann (Colectivo de la Escuela Popular Claretiana 1987, S. 45).

Wo immer möglich, werden in diesen Schulen mit den Kindern praktische Aufgaben bewältigt, die einen nachvollziehbaren Nutzen haben. Da im städtischen Raum in der Regel wenig Gelände verfügbar ist, kommen landwirtschaftliche Tätigkeiten und selbst ein Schulgarten selten in Frage. Es wird auf handwerkliche Tätigkeiten zurückgegriffen oder es werden außerhalb der Schulräume Aufgaben aufgegriffen, die sich im Wohnviertel oder bei der Arbeit der Kinder stellen. Die Schule in Neiva z.B. verfügt über eine kleine Druckerei, wo in Anlehnung an die Freinetpädagogik[140] selbst gewählte Texte produziert, gedruckt und veröffentlicht werden. Eine wichtiges Element der Schule sind auch die sog. Forschungsausflüge, auf denen die Kinder z.B. untersuchen, wieso der Bach ihres Viertels vergiftet ist, um welche Giftstoffe es sich handelt und wie sich dies auf das Leben der Bewohner*innen auswirkt. Oder sie untersuchen die Eigenheiten der Stechmücke, ihre Entstehungsbedingungen und ihre Funktion als Überträgerin der Malaria und anderer Krankheiten. Oder sie untersuchen die Lebens- und Ernährungsgewohnheiten bei den Bewohner*innen ihres Viertels und graben verschüttete Traditionen einer gesunden Ernährung wieder aus, wie die Herstellung und den Gebrauch eines bestimmten Getränks auf Maisbasis.[141]

In einem Armenviertel der peruanischen Hauptstadt Lima wurde auf Initiative einiger Lehrer*innen und Schüler*innen eine Werkstatt eingerichtet, in der Papiertüten produziert werden. Das zentrale Motiv war, mit den Einnahmen die Kosten für Schulgebühren, Uniformen und Schulmaterialien bezahlen zu können. Um das Projekt zu verwirklichen, sammelten die Schüler*innen Altpapier und Werkzeuge (Scheren, Lineale usw.), richteten die Werkstatt ein, legten die Arbeitszeiten fest, ließen sich die für die Herstellung der Papiertüten erforderlichen Kenntnisse vermitteln und bildeten ein Komitee, das für die Qualitätskontrolle zuständig war. Teilweise mit Unterstützung ihrer Eltern suchten sie den Kontakt zu Händler*innen. Als das größte Problem erwies sich, dass in dem Viertel kaum Nachfrage nach Papiertüten bestand, sie wurden praktisch nur zum Einpacken von Eiern verwendet. Nachdem die Schüler*innen feststellten, dass z.B. Apotheken an Papiertüten aus weißem Papier interessiert waren, stellten sie die Produktion um und hatten größeren Erfolg. Außerdem gelang es ihnen, sich den Auftrag für das Einkleben des Transparentpapiers in Briefumschläge zu verschaffen und damit ein zusätzliches Einkommen zu erzielen. In der Auswertung wird festgestellt, dass die Schüler*innen ihr Ziel erreichten, ihre Schulkosten zumindest teilweise zu finanzieren. Die

140 Zum Ansatz der Freinetpädagogik und der Bedeutung von Arbeitserfahrungen siehe den folgenden Abschnitt.

141 Konzeption und Erfahrungen der Schule werden ausführlich dargestellt in Liebel (1992), S. 200 ff.

Erfahrung in dem Produktionsprojekt wurde von den Schüler*innen positiv bis enthusiastisch aufgenommen. Sie lernten mittels ihrer eigenen Aktion und Erfahrung, wie produziert und wie die Produkte vermarktet werden können. Sie lernten den Wert der gemeinsamen Organisation und demokratisch getroffener Entscheidungen, das solidarische Miteinanderumgehen und den Austausch der Ideen schätzen.[142]

In einer anderen Schule in Lima, die auf die Initiative der Kinderorganisation MANTHOC zurückgeht, haben sog. pädagogisch-produktive Werkstätten bis heute eine zentrale Bedeutung. In der Schule bildet die Arbeit „die Koordinatenachse der Bildung. Dabei geht es nicht in erster Linie um eine Bildung für die Arbeit, vielmehr wird die Arbeit selbst zur Quelle des Lernprozesses" (MANTHOC 1995, S. 42). In den Werkstätten wird immer von konkreten Problemen ausgegangen, deren Lösung gemeinsam mit den Kindern und unter Anerkennung ihrer spezifischen Erfahrungen und Fähigkeiten gesucht wird. Der traditionelle Fächerkanon wurde durch konkrete Produktionsvorhaben oder andere lebenswichtige praktische Aufgaben ersetzt und das zu erwerbende Wissen wird darauf bezogen. Geht es z.B. um die Herstellung von Lederwaren (Federmäppchen, Etuis, Taschen, Schuhe), so behandelt der Sachunterricht das Thema Leder sowohl von der Biologie her (welche Tiere liefern dem Menschen Leder?), als auch von der Geschichte (warum und seit wann verarbeitet der Mensch Leder oder wie kamen Rind und Schaf nach Peru?) und der Vermarktung (welche Lederprodukte werden nachgefragt, zu welchem Preis könnten wir produzieren?). Die Herstellung der Produkte ist Anlass zu fragen, ob das erworbene Wissen ausreichte, ob die für den Verkauf erforderliche Qualität erreicht wurde und was auf welche Weise besser gemacht werden könnte.

Die in der MANTHOC-Schule realisierten Produktionsprojekte werden nicht nur unterm Gesichtspunkt der Vermarktung ausgewählt und betrachtet, sondern auch danach beurteilt, wie weit sie den Bedürfnissen der Kinder entsprechen und zur Lösung ihrer Probleme beitragen. So wurde z.B. auf Anregung der Kinder in der Schule eine Kantine eingerichtet, um ihrer wachsenden Armut und der Verteuerung der Lebensmittel zu begegnen. Als Lernbereich trägt die Kantine dazu bei, eine Reihe von lebenswichtigen Fähigkeiten zu entwickeln und die Selbstorganisation der Kinder voranzubringen. Die Kinder bilden ein Team, das für die täglich zu lösenden Aufgaben sorgt: die Kontrolle der Einnahmen und Ausgaben, die Hygiene in Küche, Speisesaal und Toiletten, der Einkauf der Lebensmittel, der Entwurf eines ausgeglichenen und ökonomischen Speiseplans und die Einbeziehung neuer, noch weniger erfahrener Kinder. Neben dem Erwerb praxisrelevanten Wissens und der Herstellung marktfähiger Produkte wird auch darauf geachtet, dass die Fantasie und künstlerische Kreativität der Kinder zum Zuge kommt. So kann es in der Lederwerkstatt „durchaus vorkommen, dass besonders schöne Lederanhänger oder

142 Vgl. „Una Experiencia de Educación y Producción en el C.E. ‚Madre Admirable' de El Agustino", in: TAREA – TINKUY 1989, S. 32-34.

andere Schmucksachen aus Leder gefertigt werden, die keinen Markt haben, aber deren Herstellung den Kindern besonderen Spaß bereitet" (Recknagel 1999, S. 143).[143]

In der kolumbianischen Hauptstadt Bogotá entstand eine „Werkstattschule", in der arbeitenden Kindern und Jugendlichen, die in der Regelschule Schwierigkeiten haben, neben Förderunterricht und „problemnaher Begleitung" eine Lehre als Möbeltischler, Schneider oder Bäcker, mehrmonatige Computerkurse und kurzfristig erlernbare Qualifikationen als Besenbinder oder Putzlappenhersteller angeboten werden.

> Über Arbeits- und Gesprächskreise wird versucht, jene sozialen Werte und Visionen zu fördern, die sowohl die Stabilität des Einzelnen als auch die Solidarität in und mit der Gruppe ermöglichen. Diese Kombination aus praxisorientiertem Lernen, technischer Ausbildung und sozialer Sensibilisierung bringt immer wieder einen Teil der Jugendlichen nach Abschluss der Ausbildung dazu, nach gemeinsam organisierten Arbeits- und Lebensalternativen zu suchen. Seit einigen Jahren gibt es verschiedene Kooperativenansätze, die mit Unterstützung der Werkstattschule, aber in Eigenregie, versuchen, für sich und ihre Familien stabile Arbeitsplätze zu schaffen (Recknagel 1999, S. 144).

In der Schule werden auch Versammlungen durchgeführt und gemeinsame Aktionen geplant: von Nachbarschaftskampagnen zur Müllbeseitigung in den Straßen des Viertels, über sportliche Aktivitäten, bis hin zu politischen Protestaktionen und Friedensmärschen.

Projekte wie die Werkstattschule in Bogotá oder die MANTHOC-Schule in Lima haben mit der üblichen Form von Schulen nicht viel mehr als den Namen gemein und verstehen sich auch eher als Alternative dazu. Explizit als „nicht-schulisch" oder „außer-schulisch" konzipierte Lern- und Arbeitsprojekte mit Kindern entstehen seit den 1990er Jahren in mehreren Ländern des globalen Südens. Sie werden meist von Nichtregierungsorganisationen (NGOs) getragen oder gehen auf die Initiative von kirchlichen Einrichtungen oder Nachbarschaftsgruppen zurück. Sie richten sich meist an Kinder, die auf der Straße arbeiten und teilweise leben. In der Regel sind sie mit der Absicht verbunden, den Kindern grundlegende berufliche Qualifikationen zu vermitteln und ihre Optionen für weniger belastende und risikobeladenen Formen des Einkommenserwerbs zu erweitern. Darüber hinaus wollen sie das Selbstbewusstsein der arbeitenden Kinder fördern und ihnen erleichtern, ihre Interessen und Rechte durchzusetzen. Im Folgenden sollen zunächst einige Beispiele aus Mittelamerika[144] und Mexiko, danach aus Afrika und Indien dargestellt werden.

---

143 Zur Konzeption und Entstehungsgeschichte der MANTHOC-Schule siehe Liebel (1994b), S. 43-48, und Taft (2019), S. 73-76.

144 Zu den Beispielen vgl. Liebel (1993), wo auch weitere Aspekte der Projekte diskutiert werden.

In mehreren Städten Guatemalas wurde seit Anfang der 1990er Jahre zunächst von der NGO SODIFAG, dann – nach ihrer Auflösung – auch von anderen NGOs das Ziel verfolgt, mit arbeitenden Kindern zwischen 10 und 15 Jahren Produktions- und Dienstleistungs-Kooperativen zu bilden, die zum Lebensunterhalt beitragen und von den Kindern selbst verwaltet werden. Sie entwickelten sich aus der gemeinsamen Erlernung eines Berufs in einer Art Lehrwerkstatt, die von der NGO eingerichtet wurde. Dabei konnte es sich um eine Tischlerei handeln, in der z.B. Spielzeug hergestellt wird, um eine Offset-Druckerei zur Herstellung von Visitenkarten, Buchumschlägen u.ä., eine Werkstatt zum Bau von Marimbas (traditionelles Musikinstrument, dem Xylophon ähnlich), eine Malerwerkstatt oder eine Blumenbinderei. Die Produkte werden über Mittelsleute oder von den Kindern selbst auf Märkten verkauft. Ebenfalls wurde für die Kinder eine Schreibwarenhandlung eingerichtet, in der sie nicht nur kaufmännische und administrative Kenntnisse erwerben und erproben, sondern auch mit verschiedenen Dienstleistungen (Fotokopien, Einschweißen von Ausweisen u.ä.) ohne großen Aufwand Einkommen erwirtschaften konnten. Die Kinder arbeiteten in den Werkstätten vier Stunden täglich und erhielten einen festen Monatslohn, dazu einen täglichen Zuschuss für zwei Busfahrten und ein kostenloses Mittagessen.

Die Werkstätten waren in der Regel in Häusern untergebracht, die auch Raum boten für Studienzirkel und Freizeitaktivitäten. Die Kinder der Kooperativen nahmen hier neben ihrer Arbeit vier Stunden am Tag an einem Bildungsprogramm teil, das sowohl berufsbezogene als auch allgemeine Kenntnisse, einschließlich „Kooperativismus“, umfasste. Einmal wöchentlich versammelten sie sich, um alltägliche Probleme (z.B. Sauberkeit und Hygiene, Gruppenkonflikte, Finanzsituation) zu besprechen, Lösungen zu finden und Entscheidungen zu treffen, die für alle (auch die erwachsenen Mitarbeiter, Ausbilder usw.) verbindlich waren. Hin und wieder machten sie einen gemeinsamen Ausflug und beteiligten sich an Sportwettbewerben oder ähnlichen Aktivitäten. Die Häuser standen mit ihren Bildungs- und Freizeitangeboten auch Kindern offen, die (noch) nicht in die Kooperativen integriert waren. Sie waren gedacht als eine Art Bezugsort, an dem sich ein Bewusstsein gemeinsamer Interessen und eine kollektive Identität als arbeitende Kinder entwickeln konnten.

Ein anderes Beispiel sind die sog. Jugendbetriebe (*empresas juveniles*), die das *Centro San Juan Bosco* in Tela, einer von US-Bananenkonzernen geprägten Stadt im Norden von Honduras, unterhielt. In den Betrieben lernten jeweils sieben bis acht Kinder und Jugendliche Ziegelsteine, Dachziegel und andere Baumaterialien herzustellen. Produktion und Verwaltung lagen – unter Beratung eines erwachsenen Mitarbeiters – in den Händen der Kinder und Jugendlichen. Zusammen mit den technischen Qualifikationen lernten sie auf diese Weise, die Produktionskosten zu kalkulieren, die Rohstoffe zu besorgen,

die Produktmenge zu bestimmen und die Erzeugnisse zu verkaufen. Auf wöchentlichen Versammlungen wurden die Erfahrungen ausgewertet und einmal monatlich mit den Belegschaften der anderen Betriebe die Erfahrungen verglichen und Entscheidungen koordiniert. Die Betriebserträge gingen in einen Gesamtfonds, aus dem Betriebsausgaben und Bildungs- und Freizeitaktivitäten finanziert wurden. Jeder Belegschaftsangehörige erhielt monatlich ein einheitliches „Stipendium“. Um einen stimulierenden Effekt zu erzielen, erfolgte die Auszahlung in wöchentlichen Teilbeträgen und wurde an Bedingungen geknüpft wie Hilfsbereitschaft in der Gruppe, Pünktlichkeit, Sauberkeit, Sorgfalt in der Arbeit, regelmäßiger Schulbesuch u.a., die ihrerseits auf den gemeinsamen Versammlungen der Kinder und Jugendlichen festgelegt und eventuell modifiziert wurden. Es wurde angenommen, dass die Jugendlichen, wenn sie mit 18 Jahren den Betrieb verließen, die erworbenen Qualifikationen und Erfahrungen auf eigene Initiative für sich selbst und ihre Familien nutzbar machen könnten.

In einem anderen Projekt, das vom *Centro Popular de Educación VECINOS* in San José, der Hauptstadt von Costa Rica, getragen wurde, waren Arbeitsvermittlung, einfache Auftragsarbeiten (Verpackung, Kistenproduktion, Botendienste u.a.), Ausbildung und Betriebsgründung miteinander verknüpft. In den Werkstätten wurden Holzspielzeug, Stickereien und andere einfache kunsthandwerkliche Produkte sowie Siebdruckarbeiten hergestellt. Die Ausbildung umfasste nicht nur technische Aspekte, sondern sollte die Kinder und Jugendlichen auch stimulieren und befähigen, ihre Interessen als Arbeiter*innen und Bewohner*innen ihres Stadtviertels wahrzunehmen und einen kleinen Betrieb selbst zu verwalten. Die Werkstätten sollten allmählich in Kleinbetriebe transformiert werden und eine doppelte Funktion erfüllen: für die Jugendlichen Einkommensquelle sein und sie motivieren und qualifizieren, als Multiplikatoren weiterzuwirken.

In Nicaragua hatten sich seit Anfang der 1990er Jahre zwei Formen von Arbeitsprojekten herausgebildet. Im einen Fall wurden Jugendliche ab 14 Jahre, die bisher auf der Straße verschiedenen Aktivitäten nachgegangen waren, als „Lehrlinge“ in bestehende Handwerksbetriebe vermittelt und von pädagogischen Mitarbeitern einer NGO betreut. Die Jugendlichen erhielten ein Stipendium und konnten die Einrichtungen der NGO nutzen, um Freizeit-, Bildungs- und Beratungsangebote wahrzunehmen. Unter den Jugendlichen wurde versucht, den Gruppenzusammenhalt und das Bewusstsein gemeinsamer Interessen zu fördern. Jugendliche, die ihre Lehre mit Erfolg abgeschlossen hatten und in den Einrichtungen der NGO besonders aktiv waren und Verantwortung übernommen hatten, wurden teilweise mit Kleinkrediten unterstützt, um mit ihren erworbenen Kenntnissen selbständig wirtschaften zu können.[145]

145 Dieser Projekttyp wird am Beispiel der NGO INPRHU in Managua und Estelí ausführlich diskutiert in: Overwien & Liebel (1993) und Overwien (1999), S. 159 ff.

Im anderen Fall wurden ähnlich wie bei den beschriebenen Projekten in Guatemala, Honduras und Costa Rica Werkstätten für die Kinder und Jugendlichen von der NGO eingerichtet. Im *Centro Juvenil de Capacitación y Convivencia* (CJCC), das 1991 in der Hauptstadt Managua auf Initiative von Bewohner*innen eines Armenviertels entstand, waren die Werkstätten Teil eines offenen Jugendzentrums mit verschiedenen Freizeit-, Beratungs- und Bildungsangeboten, zu denen auch eine Schule für arbeitende Kinder gehörte. In den Werkstätten war die Ausbildung von Anbeginn mit produktiven Tätigkeiten verknüpft. Sie umfassten eine Möbelschreinerei, eine Damen- und Herrenschneiderei, eine Siebdruck- und Lederwerkstatt, einen Schönheits- und Friseursalon, eine Schreibmaschinen- und Computer-Werkstatt und eine Lehrküche. Die „Lehrlinge" waren zwischen 12 und 18 Jahre alt, stammten großenteils aus demselben Wohnviertel und gingen neben ihrer vierstündigen Arbeit in der Werkstatt weiterhin einer Arbeit auf der Straße oder in ihrer Familie nach.

In den Werkstätten hatten die Kinder und Jugendlichen weitgehende Mitbestimmungsrechte und wählten Delegierte, die gegenüber der Einrichtung ihre Interessen vertreten. Von ihnen wurde erwartet, dass sie sich auch bei Aktivitäten im Viertel (z.B. Impfkampagne, Wohnzensus) engagieren. Erlöse aus dem Verkauf der Produkte oder Dienstleistungen wurden nach einem gemeinsam festgelegten Schlüssel teilweise an die Lehrlinge ausgezahlt, teilweise für den Kauf neuer Rohstoffe, Werkzeuge, den Ausbau der Werkstätten und andere Projektaktivitäten verwendet. Nach Beendigung ihrer Lehrzeit hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, die Werkstätten bei Erstattung der Unkosten weiter zu benutzen. Ebenso sollte ihnen ermöglicht werden, unter dem institutionellen Dach und unter Beratung der Mitarbeiter*innen des Jugendzentrums, sowie mit Hilfe von Krediten Kleinkooperativen zu bilden. Im Falle der Siebdruckwerkstatt hatten drei Jugendliche nach Ende ihrer Ausbildung die Werkstatt übernommen, um neue Lehrlinge auszubilden.

Die mexikanische NGO EDNICA, die in einem Stadtviertel der Hauptstadt Projekte mit Kindern unterhielt, die auf der Straße arbeiteten, zielte darauf ab, mit den Kindern Arbeitsalternativen zu entwickeln, die für die Kinder eine ausschließlich positive Bedeutung haben. Hierzu hatte sie ein Modell entwickelt, das graduelle Verbesserungen bis hin zu selbstbestimmten Arbeitsformen vorsah. Der Prozess wurde eng verbunden gesehen mit Verbesserungen der Lebensbedingungen der Kinder und der Herausbildung einer „kommunitären Identität", worunter die Identifizierung der Kinder mit und ihre Einbeziehung in das Gemeinwesen verstanden wurde. Das Modell sollte den Kindern und Jugendlichen ermöglichen, Fertigkeiten, Kenntnisse und Gewohnheiten zu entwickeln, die sie brauchten, um produktive Aktivitäten in Übereinstimmung mit ihren spezifischen Interessen und Fähigkeiten auf lange Sicht und unabhängig von institutioneller Unterstützung auszuüben. Außerdem sollte es die Entwicklung des Gemeinwesens fördern, um die gemeinsame Mobilisierung

wirtschaftlicher Ressourcen zu ermöglichen, die das Kind brauchte, um eigenständig wirtschaftlich tätig zu sein. Dabei ging es nicht nur um die Selbständigkeit der zu schaffenden Betriebe, sondern auch darum, Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, kreativ zu sein, ihren spielerischen Bedürfnissen nachzugehen, ihre Fähigkeiten und ihr Selbstwertgefühl weiterzuentwickeln, solidarische Beziehungen miteinander zu pflegen und ihr Gerechtigkeitsempfinden zu stärken (Griesbach Guizar & Sauri Suárez 1997, S. 263 ff.).

Die genannten Projekte stimmten darin überein, dass der Arbeit, wenn sie in demokratischer Weise und im Kontext des Gemeinwesens organisiert wird, per se ein bildender Wert zukommt und dass deshalb Ausbildung und produktive Tätigkeit einen integralen Zusammenhang bilden können und müssen. Die Kinder und Jugendlichen wurden als gleichberechtigte Angehörige ihrer Gemeinwesen verstanden, die einen Anspruch auf Mitwirkung bei der Gestaltung der Ausbildungs- und Arbeitsprozesse haben. Ihre bisherige, meist auf der Straße stattfindende Arbeit wurde nicht negiert oder abgewertet, sondern als lebenswichtige Aktivität anerkannt und die damit verbundenen Erfahrungen und Identitäten wurden aufgegriffen.

Auch in anderen Ländern des globalen Südens finden sich vergleichbare Ansätze, um selbstbestimmte Arbeitsformen von Kindern zu fördern und zu schaffen. Im Folgenden sollen noch zwei Beispiele aus Äthiopien und Indien dargestellt werden.

In der äthiopischen Hauptstadt Addis Abeba entstand 1991 ein Zirkus, dessen Protagonist*innen ausschließlich Kinder waren, die bisher ihren Lebensunterhalt mit Gelegenheitsarbeiten, Diebstahl und Prostitution auf der Straße verdient hatten. Die Initiative ging von einem kanadischen Lehrer aus, der in der Internationalen Schule von Addis Abeba tätig war und dem der rein karitative Charakter der Projekte für Straßenkinder ein Dorn im Auge war. Statt die Kinder zu bloßen Hilfsobjekten zu reduzieren, wollte er ihre kreativen Potenziale aufgreifen und ihnen Gelegenheit geben, für ihren Lebensunterhalt wieder selbst aktiv zu werden. Nach dem Zirkus in der Hauptstadt entstanden bald ähnliche Projekte auch in anderen äthiopischen Städten.

Im Zirkus erhielten die Kinder eine akrobatische Ausbildung und wurden rasch in die Gruppen integriert, die bereits Vorstellungen geben. Jedes Kind konnte seine Ideen einbringen und mitentscheiden, wie das Programm gestaltet und welches seiner Talente zum Zuge kommen sollte. Sie entwarfen kurze Theaterstücke und -szenen, suchten die passende Musik aus, gestalteten die Bühnenbilder und Kostüme, besorgten und konstruierten die für eine Aufführung benötigten Geräte und Utensilien. Außerdem machten sie Werbung für die Vorstellungen, werteten die Reaktionen des Publikums und der Medien aus, organisierten Tourneen in andere Regionen des Landes und in andere Länder, berieten andere Gruppen bei der Gründung eines eigenen Zirkus und manches mehr. Die Vorstellungen umfassten verschiedene Darstellungsformen wie

Akrobatik, Komik, Theater, Musik und griffen kulturelle Traditionen aus verschiedenen Regionen des Landes auf. Sie widmeten sich meist bestimmten von den Kindern selbst erfahrenen und ausgewählten Themen wie dem AIDS-Problem, dem Leben auf der Straße, Vergewaltigung, Hunger, Taschendiebstahl, dem Problem der Landminen, der Kluft zwischen Armen und Reichen, der Missachtung der Kinder und ihrer Rechte.

Die Vorstellungen des Zirkus in Addis Abeba und anderen Orten Äthiopiens fanden großen Zuspruch. Selbst Tourneen ins Ausland wurden organisiert. Der Zirkus trug sich schließlich selbst und sicherte den Lebensunterhalt der Kinder. Unter den Kindern war ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl entstanden und sie waren davon überzeugt, ihre Probleme solidarisch lösen zu können. „Durch den Zirkus haben sie einen ganz neuen Platz in der Gesellschaft erhalten, sie werden geachtet, ja sogar bewundert. Sie haben bemerkt, dass sie mit Eigeninitiative, Kreativität und Durchsetzungsvermögen etwas erreichen und verändern können" (Melaku 2000, S. 84; vgl. auch Lachance, Pabst & Bichsel 1997) Ein Junge äußerte sich so:

> Das Leben hat viel mehr Spaß gemacht, nachdem ich im Zirkus Äthiopien angefangen hatte. Ich will nicht abwarten, bis ein Problem wieder kommt. In dem Augenblick versuche ich mit meinen Freunden eine Show zu zeigen und dadurch etwas Geld zu verdienen. Es hat gut geklappt, wir haben unser Schicksal in die eigenen Hände genommen (Oxfam 1999, zit. n. Melaku 2000, S. 84).

In der indischen Hauptstadt Neu Delhi entstand aus den von einer NGO (*Butterflies*) angebotenen ambulanten Gesundheitsdiensten für die auf der Straße arbeitenden und lebenden Kinder eine Gesundheitskooperative, die in den Händen einer Gruppe von Kindern und Jugendlichen lag. Diese hatten zuvor in den Gesundheitsteams mitgearbeitet, die in den Armenvierteln und im Stadtzentrum unterwegs waren, um vornehmlich Kindern, aber auch in Not geratenen Erwachsenen Erste Hilfe zu leisten, Kranken oder Verletzten ärztliche Behandlung zu vermitteln, Impfprogramme durchzuführen, Sexualberatung vor allem zur AIDS-Prävention zu machen usw. Die Jugendlichen und die älteren Kinder entschlossen sich, daraus ein eigenes Projekt zu machen, mit dem sie ihren Lebensunterhalt verdienen und das auch ihre eigene medizinische Versorgung gewährleistet. Sie legten die Kriterien für die Mitgliedschaft fest, verteilten die Aufgaben und stellten Regelungen und Arbeitspläne auf. Auf ähnliche Weise entstand auch ein Restaurant, das von zwölf Jugendlichen betrieben wurde (Swift 1999a, S. 32).

3.3.2 Globaler Norden

Im globalen Norden werden Ansätze selbstbestimmter Arbeit im Rahmen pädagogischer Projekte in der Regel nicht entwickelt, um ausbeuterischer Kinderarbeit entgegenzuwirken, sondern um Kindern Alternativen zu einem als

unbefriedigend und „leer“ empfundenen Leben zu ermöglichen. Dabei spielt auch die Überlegung eine Rolle, dass mittels eigener, als positiv empfundener Arbeitserfahrungen bestimmte Fähigkeiten gefördert werden, die es den Kindern erleichtern, sich später im Arbeitsleben zu behaupten und womöglich eigene Betriebe zu gründen.

Anfang der 1980er Jahre entstand in Schweden eine Initiative, die Kindern ermöglichen sollte, produktive Aufgaben in den Nachbarschaften und dem Bereich sozialer Dienste zu übernehmen. Sie sollten an „örtlicher, kooperativer Produktion von Gütern und Dienstleistungen“ teilnehmen, „für die in den Nachbarschaften, Schulen usw. Bedürfnisse bestehen“. Und sie sollten die „kooperative Verantwortung für Restaurants, Cafés, Kultur- und Erholungseinrichtungen“ übernehmen können (Henriksson 1985, S. 155). Auf diese Weise sollten die Kinder früher als sonst in der schwedischen Gesellschaft üblich „den Wert der Arbeit kennenlernen können“ und „Partizipation und Solidarität in der Praxis erfahren“ (ebd.). Als wichtigster Ausgangspunkt für die Teilnahme an diesen Aktivitäten wurde die Schule betrachtet, wo die Schüler*innen aller Schulstufen einmal in der Woche bestimmte nützliche Aufgaben übernehmen sollten. „Zum Beispiel könnten sie während eines Schuljahres eine Haushaltshilfe unterstützen und sich mit deren Tätigkeit anfreunden. Im nächsten Schuljahr könnten sie in der Produktionskooperative mitarbeiten und im darauf folgenden Schuljahr das Essen für die Schulmahlzeiten vorbereiten, Schulräume reinigen, kleine Reparaturen ausführen usw.“ (ebd.). Ausdrücklich wurde betont, dass damit nicht die öffentlichen Einrichtungen und ihre Arbeit reduziert werden, sondern den pädagogischen Fachkräften neue Aufgaben zukommen sollten. Statt den Kindern alle Aufgaben abzunehmen und ihnen nur Wissen und Betreuung angedeihen zu lassen, sollten sie nun stärker als „Animateure“ tätig sein und den Kindern helfen, „selbst einen höheren Grad der Verpflichtung und Verantwortung (zu) erreichen“ (a.a.O., S. 156).

Die Initiative wurde damit begründet, dass in Schweden die Kinder „materiell übersättigt, aber sozial ausgehungert“ (a.a.O., S. 146) seien. Kindheit und Jugend sei in der Wohlfahrtsgesellschaft in hohem Maße zu einer Zeit des Wartens geworden. Angesichts der wachsenden Arbeitslosigkeit verlören schon die Zwölf- oder Dreizehnjährigen das Vertrauen in die Zukunft und Freizeit bedeute für sie immer mehr, Zeit totschlagen zu müssen. „Wir können von einem Leben im Vakuum der Freizeit sprechen – oder von einem Leben im Niemandsland –, eine Tatsache, die die meisten Kinder und Jugendlichen in unserer Gesellschaft betrifft“ (a.a.O., S. 142 f.). Das Vakuum erweitere sich durch die Trennung der Kinder von den Erwachsenen; sie arbeiteten nicht mehr zusammen und produzierten nichts mehr gemeinsam.

> Niemals zuvor in unserer Geschichte – aber auch nicht in anderen Kulturen[146] – konnten Menschen 25 Jahre alt werden, ohne dass sie gelernt haben, eine Arbeit zu übernehmen, von der andere profitieren oder für die sie Verwendung haben, ohne dass sie gelernt haben, jemandem Hilfe zu leisten, der alt, krank oder hilflos ist. Es ist ein drastischer Kulturwandel, der die meisten Kinder und Jugendlichen in eine Zuschauerperspektive gegenüber der Gesellschaft anstatt in eine Partizipationsperspektive gedrängt hat (a.a.O., S. 143).

Die schwedische Initiative resultierte nicht nur aus einer kulturkritischen Betrachtung, sondern basiert auch auf der Beobachtung, dass viele Kinder und Jugendliche selbst unzufrieden mit ihrer Situation waren[147] und mit dem elften Lebensjahr oft schon eine Arbeit beginnen. „Bei unseren Recherchen fanden wir heraus, dass sich eine neue Form der Kinderarbeit in Schweden etabliert hat. Kinder erledigen zu Hause kleine Gefälligkeiten für vorher festgelegte Beträge; sie machen ihre Betten, räumen ihre Zimmer auf, gehen Einkaufen, mähen den Rasen, hüten Nachbarskinder usw.“ (a.a.O., S. 145). Da „die Kinder geschickte Verhandlungspartner sind“ und in der Regel für ihre Arbeit eine Bezahlung aushandelten, habe sich im Untersuchungszeitraum das „Einkommen“ der Kinder um etwa 20 Prozent im Jahr erhöht. Mit der Initiative wurde an diese Tendenz bei Kindern angeknüpft und zugleich versucht, das vorwiegend materielle Motiv durch eher soziale Motive zu ergänzen oder zu ersetzen.[148]

Auch in anderen europäischen Ländern wurde seit den 1980er Jahren im Rahmen pädagogischer Institutionen und Projekte versucht, Formen selbstbestimmter Arbeit von Kindern zu realisieren. Sie reichten von sporadischen Aktionen des Geldverdienens, über dauerhaftere Formen „betreuten Erwerbsarbeitens“ bis hin zur Gründung von „Schülerfirmen“ oder „Jugendbetrieben“. In den meisten Projekten steht nicht das Geldverdienen im Vordergrund, sondern das Ziel, den Kindern schon früh bestimmte Haltungen und Fähigkeiten zu vermitteln, die im Erwerbsleben wichtig sind. Bei den Firmen und Betriebsgründungen spielen auch ideologische Zielsetzungen eine Rolle in dem Sinne, dass schon Kindern nahegebracht werden soll, sich als „Unternehmer*innen“ zu verstehen.

---

146 Henriksson bezieht sich in einem Exkurs ausdrücklich auf afrikanische Kulturen und ihre aktuellen Gefährdungen (a.a.O., S. 149 ff.).

147 Es werden Kinder und Jugendliche mit folgenden kritischen Kommentaren zitiert: „Wir haben anderen zu danken, wir sind ausgeschlossen…“ „…Andere arbeiten, damit wir zur Schule gehen können…“ „Niemand will unsere Hilfe in Anspruch nehmen…“ „Ich bekomme nie die Chance zu zeigen, was ich kann…“ (a.a.O., S. 143).

148 Ähnliche Überlegungen finden sich in einer deutschen Publikation: „Manche (Kinder) *wollen* jobben: Um rauszukommen aus dem wohlbehüteten Alltag, raus ins wirkliche Leben, und das kann nach zehn Jahren Käfighaltung, wenn es wie in den meisten Fällen keine harte körperliche Arbeit ist, entgegen einer pauschalen Ablehnung der Kinderarbeit als soziale Erfahrung auch sehr sinnvoll sein“ (Grefe 1997, S. 95).

Bei den Formen „betreuten Erwerbsarbeitens“ wurde der Wunsch der Kinder aufgegriffen, eine Gelegenheit zum Geldverdienen zu finden, ohne auf Arbeiten zurückgreifen zu müssen, die die Kinder unzumutbaren Belastungen aussetzen. In Berlin wurde beispielsweise bei Kindern, die sich regelmäßig auf einem Bauspielplatz trafen, festgestellt, dass ihnen ihr Taschengeld nicht ausreichte und sie gerne regelmäßig für Geld arbeiten wollten. Die Kinder erklärten, sie „würden eine Arbeit bevorzugen, wenn sie Spaß macht, obwohl sie weniger Geld bringt. Sie würden lieber legal weniger Geld verdienen als illegal viel“ (Wetzel & Sorge 1999, S. 110). Da die auf dem Bauspielplatz tätigen Betreuer*innen seit längerem beunruhigt waren über die „illegalen Geldbeschaffungen“ eines Großteils ihrer Schützlinge, entschlossen sie sich, mit diesen Ideen für Arbeiten zu entwickeln, die mit weniger Risiken behaftet waren und den Kindern womöglich auch mehr Spaß und soziale Anerkennung verschaffen könnten.[149]

Eines der Projekte ermöglichte interessierten Kindern, im Kiez den Vertrieb des Wochenblatts gemeinsam zu organisieren. Die Kinder sprachen untereinander ab, wer wann die Zeitungen austrägt und teilten die ca. 30,- DM, die sie pro Woche verdienten, untereinander auf. Ein Problem bestand darin, dass den Kindern das Geld nicht sofort, sondern erst in der nachfolgenden Woche ausgehändigt wurde. Ein anderes bestand darin, dass nicht alle Kinder lesen und schreiben konnten. Es wurde dadurch gelöst, dass von den drei Kindern, die jeweils die Zeitungen austrugen, wenigstens eines lesen und dies auch beweisen konnte. Dass das Projekt vorläufig eingestellt wurde, lag allerdings nicht an den Kindern, sondern an der Ordnungswidrigkeitsanzeige einer Polizeistreife, die in der Beteiligung von Kindern unter 15 Jahren einen Verstoß gegen das Jugendarbeitsschutzgesetz witterte. Daraufhin sah sich die Zeitungsfirma veranlasst, den Vertrag mit den Verantwortlichen des Bauspielplatzes zu kündigen.

Ein weiteres Projekt, das zeitweise auch in anderen Berliner Bezirken Nachahmer gefunden hatte, war die Einrichtung eines Kinderflohmarktes. Er fand während der wärmeren Jahreszeit einmal im Monat auf einem belebten Platz des Bezirks statt. Für eine geringe Standgebühr konnte jedes Kind einen Platz beziehen und verkaufen oder vorführen, was es wollte. Neben Ständen, an denen nicht mehr gebrauchte Spielsachen, Bücher und mancherlei Krimskrams angeboten wurde, eröffneten Kinder eine Grillwürstchenbude oder machten mit einem Leierkasten Musik. Mitunter warteten die Kinder die Flohmarkttermine nicht ab, sondern veranstalteten am Rande von Wochenmärkten der Erwachsenen, in der Nähe von Spielplätzen oder in Fußgängerzonen kleine

149 Die folgenden Beispiele basieren auf eigenen Beobachtungen und wurden der Diplomarbeit von Susanne Wetzel und Martin Sorge (1999) entnommen. Zur Geschichte und einigen Problemen „betreuten Erwerbsarbeitens“ vgl. auch den Beitrag der Autorengruppe des Theorie-Praxis-Seminars „Kinder und Arbeit“ an der Technischen Universität Berlin (1998).

Flohmärkte auf eigene Faust. In den Tagen vor Weihnachten fand auf dem Bürgersteig vor dem Bauspielplatz auch ein Weihnachtsmarkt statt, auf dem die Kinder selbstgebaute Dinge wie geschmiedete Armreifen, Holzspielzeug, Filzbälle, Weihnachtsgestecke, Baumschmuck, heißen Kakao, Kaffee und selbstgebackene Waffeln verkauften. Der Erlös dieses Marktes wurde für gemeinsame Weihnachtsfeiern verwendet. Da auf dem Bauspielplatz häufig Feste stattfanden, an denen oft nicht weniger als 700 Besucher teilnahmen, hatten die Kinder auch Gelegenheit, die Essensstände zu betreuen und an den Einnahmen zu partizipieren.

Eine Zeitlang hatten die Kinder auf dem Bauspielplatz auch versucht, selbst gehacktes und gebündeltes oder in Säcke verpacktes Brennholz zu verkaufen. Obwohl die Kinder mit viel Spaß und Engagement zur Sache gingen, scheiterte das Projekt letztlich an der Schwierigkeit, genügend Käufer für das Holz zu finden. In vielen Häusern des Bezirks waren die Zimmeröfen durch Zentralheizungen ersetzt worden. Eine weitere Idee bestand darin, aus kaputten Fahrrädern und Fahrradteilen, die über einen Schrottplatz zu kriegen waren, wieder funktionsfähige Exemplare herzustellen und zu verkaufen. Das Projekt konnte allerdings nicht umgesetzt werden, da es schwierig war, dem Verdacht zu begegnen, dass die Fahrradteile geklaut wären. Außerdem geriet das Projekt mit ortsansässigen Handwerksmeistern und der Innung in Konflikt, da in anerkannten Handwerksberufen ohne offiziell anerkannte Berufsqualifikation keine kommerzielle Tätigkeit erlaubt ist.

Seit einigen Jahren besteht im Dresdener Kinder- und Jugendhaus Emmers eine Werkstatt, in der Kinder und Jugendliche gegen einen geringen Betrag verschiedene Gegenstände für den Haushalt herstellen. Sie wirbt in folgender Weise um Kunden:

> Von der individuellen Bank für den eigenen Garten bis zum Holzspielzeug für das kleine Geschwisterchen – wir Kinder und Jugendlichen vom EMMERS stellen unter fachlicher Anleitung und mit viel Fantasie genau das Gewünschte her. – Unsere Taschengeldwerkstatt hat immer dienstags und freitags von 15 bis 18 Uhr geöffnet. Sie zahlen nur das benötigte Material für Ihr Produkt und eine geringe Aufwandsentschädigung in Form von Taschengeld (pro Kind maximal 5 Euro).

Das Projekt wird vom Jugendamt als eine „fallvermeidende Maßnahme“ verstanden, vermutlich um Kinder davon abzuhalten, in ihrer Freizeit auf „dumme Gedanken“ zu kommen oder sich einen anderen Job zu suchen. In einem Bericht der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung[150], die das Projekt unterstützt, wird die Zahlung einer Aufwandsentschädigung damit begründet, dass Geld für viele Kinder ein heikles Thema sei, „denn ohne Geld geht fast nichts. Dass viele junge Menschen nicht einmal Geld für Kleinigkeiten haben, liegt an den sehr begrenzten Budgets der Familien. Viele Familien im Einzugsgebiet leben

150 Siehe: https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/foerdern/Taschengeldwerkstatt.pdf (abgerufen am 8.8.2019).

von Arbeitslosengeld 2 und können ihren Kindern kein Taschengeld zahlen. Da die Kinder keinen festen Taschengeldbetrag zur eigenen Verfügung haben, lernen auch sie meist nicht, ihr Geld einzuteilen und damit zu kalkulieren." Das den Kindern bezahlte Geld wird vermutlich als Taschengeld oder Aufwandsentschädigung bezeichnet, um mit dem Kinderarbeitsverbot des Jugendarbeitsschutzgesetzes nicht in Konflikt zu kommen. Zuvor war im Berliner Stadtteil Moabit das Projekt einer Werkstatt, in der Kinder schrottreife Fahrräder wieder gebrauchsfähig machten und dafür einen Lohn erhielten, mit den Behörden in Schwierigkeiten geraten, da Kinder keiner bezahlten Arbeit nachgehen dürften. Die Initiative musste den Lohn ebenfalls in Taschengeld umdefinieren. Die Fahrradwerkstatt wird als „KIDZ Bike" bis heute fortgeführt.

Im Unterschied zu den Projekten „betreuter Erwerbsarbeit" liegt bei den Firmengründungen der Akzent stärker auf den damit erhofften Lernprozessen. Gleichwohl handelt es sich in den meisten Fällen nicht um bloße Simulationen von Arbeitsprozessen, sondern um „Ernstsituationen", in denen tatsächlich etwas produziert und unter Umständen auch verkauft wird. Die Betriebsgründungen erfolgen einerseits im institutionellen Rahmen von Schulen oder der Berufsausbildung[151], andererseits im Rahmen sozialpädagogischer Einrichtungen der Jugendarbeit, wie Jugendzentren, Abenteuerspielplätzen und gelegentlich sogar in Kindergärten. Die in Deutschland entstandenen schulischen Projekte orientierten sich teilweise an Entwicklungen in Großbritannien und Irland[152], teilweise auch in Dänemark[153]. Es fällt auf, dass reformpädagogische und sozialistische Bildungskonzeptionen oder Grundgedanken und Erfahrungen der Freinetpädagogik, bei denen die Arbeit eine wichtige Rolle spielt, kaum aufgegriffen wurden. Auch die Erfahrungen der Schulkooperativen, die bis heute in Italien recht verbreitet sind (vgl. Blandano u.a. 1997; Klemm 2013, S. 127 ff.), blieben ausgeblendet.

In Deutschland wurde die Gründung von Schülerfirmen seit 1993 vor allem vom Institut der Deutschen Wirtschaft[154] und der staatlichen Bund-Länder-

---

151 Auf die sog. Juniorenfirmen im Bereich der Berufsausbildung wird im Folgenden nicht eingegangen, da die Adressaten hier durchweg nicht Kinder, sondern Jugendliche sind (vgl. hierzu Fix 1989; Miller 1990; Preiß & Wahler 1999).

152 Hier handelt es sich um die sog. *Mini-Companies*, kleine zeitlich begrenzt arbeitende Schülerunternehmen, die seit Ende der 1970er Jahre in Großbritannien und Irland eingerichtet wurden, um eine Brücke zwischen dem Schulleben und dem Berufsleben zu schlagen und die Schüler*innen auf eine selbständige Existenzgründung vorzubereiten. Auch in Belgien existieren seit 1976 solche Schülerunternehmen.

153 Hier sind vor allem die Produktionsschulen im Blick, eine in Dänemark selbständige Schulform, die 1980 vom Unterrichtsministerium eingerichtet wurde, um für arbeitslose Jugendliche zwischen 16 und 23 Jahren eine Alternative zu bieten, die Schulbildung mit Produktionstätigkeit für den lokalen Markt verknüpft.

154 Eine Einrichtung des Bundesverbandes der Deutschen Arbeitgeberverbände und Bundesverbandes der Deutschen Industrie. Die von dem Institut geförderten, koordinierten und kontrollierten Schülerfirmen basieren auf dem sog. „Junior"-Konzept = „**Jun**ge

Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)[155] betrieben. Beiden Institutionen ging es in erster Linie um „die Förderung einer Kultur zu mehr Selbständigkeit, einer Atmosphäre unternehmerischen Handelns" (BLK-Stellungnahme von 1997, zit. n. Klein & Sell 2000, S. 89). Während in reformpädagogischen und sozialistischen Ansätzen der Arbeitspädagogik die konkrete Erfahrung im Umgang mit Materialien und Technologien im Zentrum steht, werden in den meisten Schülerfirmen „Geschäftsideen" und Erfahrungen mit Betriebsführung und Vermarktung favorisiert. Im Unterschied zu der oben beschriebenen schwedischen Initiative, den dänischen Produktionsschulen und den italienischen Schulkooperativen spielen auch Überlegungen, wie weit die in den Schülerfirmen entstehenden Produkte und Dienstleistungen bestimmten Bedürfnissen im lokalen Umfeld dienen könnten, kaum eine Rolle. Dies war allerdings in einigen anderen ebenfalls seit den 1990er Jahren in Deutschland entstandenen schulischen und außerschulischen Arbeitsprojekten mit Kindern und Jugendlichen der Fall. Sie sollen im Folgenden beispielhaft dargestellt werden.

Das Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE) realisierte seit 1996 in Zusammenarbeit mit der Berliner Schulverwaltung an einigen Berliner Hauptschulen, sonderpädagogischen Einrichtungen und zwei außerschulischen Bildungseinrichtungen ein Pilotprojekt, das „Produktives Lernen an Berliner Schulen" (PLEBS) genannt wurde.[156] Das Projekt zielte nicht auf Firmengründungen ab, sondern wollte benachteiligte junge Menschen am produktiven Leben teilhaben lassen („Gesellschaftsbezug"), ihre persönlichen Bildungsbedürfnisse, Stärken und Motivationen aufgreifen („Personenbezug") und kulturelle, soziale und fachliche Fähigkeiten über Erfahrungen in der gesellschaftlichen und beruflichen Praxis vermitteln („Tätigkeitsbezug") (Böhm & Schneider 1996, S. 31 ff.). Ausgangspunkt war die kritische Überlegung, dass Heranwachsenden in der Stadtgesellschaft keine Gelegenheit geboten wird, soziale und produktive Aufgaben in der Gesellschaft zu übernehmen, sondern dass sie in kindlicher Nutzlosigkeit gehalten werden. Deshalb sollten sie die Möglichkeit erhalten, auf der Basis von produktiver Tätigkeit in gesellschaftlichen Ernstsituationen zu lernen. Sie sollten die Erfahrung machen können, etwas für sich und ihr Umfeld Wichtiges bewirken zu können und ein vollgültiges Mitglied der Gesellschaft zu sein. Handlungssituationen wurden nicht künstlich hergestellt, sondern die Lernenden begaben sich in reguläre oder auch innovative Arbeitssituationen. Dies konnte in einem Betrieb, einer

---

Unternehmer **i**nitiieren – **o**rganisieren – **r**ealisieren" (vgl. Hüchtermann & Kenter 1996).

155 Die BLK förderte seit 1993 schulische Modellvorhaben „zur Förderung unternehmerischer Selbständigkeit" (vgl. Bund-Länder-Kommission 1998).

156 Seit 1987 wurde der Ansatz bereits in dem Projekt „Stadt-als-Schule" erprobt; vgl. Initiativgruppe „Stadt-als-Schule Berlin" (1987); Projektgruppe „Stadt-als-Schule Berlin" (1989).

Werkstatt oder einem Laden sein, aber auch in der Schule oder auf der Straße wurden produktive Projekte entwickelt. Zu den produktiven Projekten gehörten z.B. ein Wasch- und Bügelservice, Frühstücks- und Partyservice, Maler- und Gartenarbeiten im Stadtteil oder der Bau von Spielplatzgeräten. Sofern Gewinne erwirtschaftet wurden, wurden sie in das Projekt reinvestiert oder für Abschlussfeste, Ausflüge oder ähnliche gemeinsame Veranstaltungen genutzt. Löhne wurden nicht bezahlt.[157]

Bis heute kommt es in Schulen, vor- und außerschulischen Bildungseinrichtungen immer wieder zu Initiativen für Arbeitsprojekte. Sie gehen meist von Lehrer*innen und Sozialpädagog*innen, mitunter aber auch von Kindern und Jugendlichen aus. Ihre Ansätze und Motive unterscheiden sich oft von den zentral gesteuerten Betriebsgründungen wie denen des „Junior"-Projekts des Instituts der Deutschen Wirtschaft oder des Modellversuchs der Bund-Länder-Kommission. Im Zentrum des Interesses steht nicht die Betriebsgründung, sondern eine oder mehrere konkrete Tätigkeiten, die Spaß machen und neue Erfahrungen ermöglichen. Einige Beispiele sollen im Folgenden dargestellt werden.

An der Richard-Keller-Schule in Berlin-Hermsdorf, einer Sonderschule für Lernbehinderte, wollten die Kinder aus der „Spielsituation" heraus und nicht nur mit „Spielgeld" hantieren, sondern mit „richtigem Geld" umgehen. Eine Lehrerin beschreibt, wie daraus ein Arbeitsprojekt entstand.

> Das ging so los: Im Kochprojekt wurde Essen gekocht. Und wir haben uns dann überlegt: Verkaufen wir das, was wir mehr haben, unter den Kollegen. Das ist eingeschlagen. Da hatten wir schon den ersten Verdienst. Der nächste Schritt war dann: Vielleicht machen wir mal `ne Kartoffelsuppe mit ´nem Würstchen drin, nur für die Kollegen?! Also haben wir einmal ´nen Pott Kartoffelsuppe gekocht. Da war der Verdienst entsprechend größer natürlich. Dann haben wir auch mit Hamburgern angefangen – noch größerer Verdienst. Da haben die Schüler echt Blut geleckt. Danach hatten wir dann beschlossen: Wenn das so gut klappt, ziehen wir das natürlich rüber in die zehnte Klasse. Da entwickelte sich das dann, dass erst der Frühstücksservice aufgebaut wurde, dass dann die Angebote für die Lehrergeburtstage kamen, dass wir dann Platten hergestellt haben und schließlich der Höhepunkt war das Buffet für den Kongress für 100 Personen und hier für das Forum. Da kam dann dazu, dass im Laufe der Zeit die Kollegen gesehen haben, was möglich ist mit unseren Schülern, und dann kamen viele Aufträge dazu und wir müssen sehen, wie wir die schaffen können (zit. n. Klein & Sell 2000, S. 111).

An der Kurt-Schwitters-Schule, einer Gesamtschule im Berliner Bezirk Pankow, entstand im Rahmen eines Wahlpflichtfachs die Idee, Kunstwerke herzustellen und zu vermarkten. Unter dem Namen „Schwitters Art" wurden Bilder und Plastiken, die von den Schüler*innen stammten und zum Teil schon als Auftragsarbeit entstanden, „verliehen, verkauft oder verleast, das heißt wenn

157 Ähnliche Projekte entstanden auch in Spanien, Portugal, Ungarn und Russland (vgl. Böhm & Schneider 1996, S. 53 ff.; Institut für Produktives Lernen in Europa 1999).

man sie nicht mehr haben will, gibt man sie zurück und kann sich ein Neues dafür geben lassen. Zum Beispiel wurde für einen Baumarkt eine Ausstellung auf der Verkaufsfläche in der Rahmenabteilung organisiert. Dort durften die Bilder aufgehängt werden. Interesse des Baumarkts war es, zusammen mit den Bildern von SCHWITTERS ART auch gleich die Rahmen mit zu verkaufen" (Klein & Sell 2000, S. 112). Eine Schülerin merkte an, Geld sei den Beteiligten nicht so wichtig, entscheidender sei das Interesse an der Arbeit und eventuell auch bessere Chancen auf eine spätere Ausbildung und feste Arbeit (Wetzel & Sorge 1999, S. 66).

Ein anderes Arbeitsprojekt entwickelten 15 Schüler*innen 1997 an der Erasmus-von-Rotterdam-Schule in Berlin-Hellersdorf, ebenfalls im Rahmen eines Wahlpflichtfachs. Sie züchten Grünpflanzen und Blumen und verkauften sie bei verschiedenen Gelegenheiten, z.B. beim Tag der Offenen Tür oder dem Weihnachtsbasar ihrer Schule. Außerdem übernahmen sie Gartenarbeiten für Kleingärtner, z.B. Rasenmähen, Bäume pflanzen oder Äpfel aufsammeln. Vier bis fünf Schüler*innen waren dann in der Regel ein bis zwei Stunden im Einsatz. Die Löhne kamen ebenso wie die Einnahmen aus dem Pflanzenverkauf in die Gruppenkasse. Von Zeit zu Zeit berieten die an dem Projekt beteiligten Schüler*innen, was mit dem Geld geschehen sollte. Eine Anschubfinanzierung erhielt die Gruppe von einer Stiftung. Während zunächst nur den Botanik-Raum der Schule für die Produktion genutzt werden konnte, wurde für eine neue Arbeitsgruppe ein Gewächshaus oder eine Freifläche auf dem Schulgelände oder in der Kleingartensiedlung anvisiert (Wetzel & Sorge 1999, S. 62 ff.).[158]

Außerhalb der Schule entstanden seit den 1990er Jahren Arbeitsprojekte vorwiegend in offenen Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen und, wie am Beispiel des „betreuten Erwerbsarbeitens" gezeigt, im Kontext von Abenteuerspielplätzen. In Jugendzentren gingen die Arbeitsprojekte mitunter aus von dem Barbetrieb, an dem Jugendliche mitwirkten, weil sie so mehr im Mittelpunkt standen und Freigetränke erhielten. So auch im „Maxim", einer kommunalen Jugendfreizeiteinrichtungen im Berliner Stadtbezirk Weißensee. Hier fanden sich im März 1999 acht Jugendliche zwischen 15 und 18 Jahren zusammen, um in eigener Verantwortung Kinovorstellungen, Disco und cluboffene Abende zu organisieren (Wetzel & Sorge 1999, S. 88 f.). Solche Initiativen waren in den 1990er Jahren nicht so neu wie sie auf den ersten Blick schienen.

158 In den Medien finden diese und andere Schülerfirmen breite Resonanz und werden teils bestaunt, teils enthusiastisch gepriesen. Als Beispiel seien drei Zeitungsüberschriften zitiert: „Früh übt sich der Geschäftsmann. Vier Schulen gründen Firmen, um internationalen Handel zu üben" (*die tageszeitung*, 6.10.1998); „Schüler als Unternehmer. Im sächsischen Hoyerswerda betreiben Schüler erfolgreich ein Reisebüro – ‚gewinnorientiert, aber nicht gewinnsüchtig'" (*Die Zeit,* Nr. 11, 11.3.1999); „Unternehmertum im Klassenzimmer. Rund 50 Schülerfirmen in Ostdeutschland machen ihr Schuljahr zum Geschäftsjahr" (*Der Tagesspiegel*, 28.12.1999).

In den 1970er Jahren waren auf Initiative von Jugendlichen viele „selbstverwaltete“ Jugendzentren entstanden, die auf diese Weise zum selbst gewählten und -bestimmten Arbeitsplatz wurden. Allerdings war ihr primäres Ziel nicht, eine „Geschäftsidee“ umzusetzen, eine „Firma“ zu gründen oder eine „Arbeit“ zu finden, sondern sich einen sozialen Raum anzueignen, der Ausgangspunkt für politische Initiativen und Aktionen wurde. Solche Projekte sind jedoch weitgehend auf Jugendliche beschränkt geblieben. Kinder waren so gut wie nie einbezogen und hatten keine Chance, eine wesentliche Rolle zu spielen.

Umso bemerkenswerter sind die seit einigen Jahren entstehenden Arbeitsprojekte mit relativ jungen Kindern. Auf dem relativ geräumigen Gelände der Münchener Kinder- und Jugendfarm[159] zum Beispiel wurden Flächen und Beete an Kinder verpachtet, um ihnen zu ermöglichen, in eigener Verantwortung auf ökologische Weise Gemüse und Erdbeeren anzubauen. Die Produkte wurden von den Kindern an Besucher verkauft. Aus den Erdbeeren stellten sie unter fachlicher Beratung auch selbst Marmelade her (Wetzel & Sorge 1999, S. 90 f.). Zwei andere Beispiele finden sich in einer Kindertagesstätte („Villa Kunterbunt“) in Crussow[160], einem kleinen Ort im Bundesland Brandenburg. Hier entstanden eine von den Kindern betriebene Fahrradwerkstatt und eine Mistwurmzucht. Christoph Klein und Meta Sell (2000) griffen in ihrer anschaulichen Darstellung den Bericht einer Erzieherin auf. In Crussow waren Fahrräder

> das einzige Verkehrsmittel für Kinder. Sie werden viel benutzt und gehen oft kaputt. Die älteren Kitakinder und die Hortkinder kommen auf die Idee einer eigenen Fahrradwerkstatt, um sich mit einem kaputten Fahrrad den mühsamen Weg in die nächstgelegene Stadt und teure Reparaturkosten sparen zu können. Die Kinder ergreifen zunächst gegen den Wunsch der Leiterin Initiative und erkundigen sich nach einem geeigneten Ort. Schließlich willigt die Leiterin ein und macht mit. Die Fahrradwerkstatt wird im Keller der Kindertageseinrichtung eingerichtet. Manche der Kinder sind schon älter, zu alt für den Hort, aber noch zu jung für den Jugendclub. Die wollen und können auch mit dabei sein, weil das Freizeitangebot in der Gegend sehr gering ist. Alle gehen davon aus, dass sie zum Beispiel das benötigte Werkzeug nicht geschenkt bekommen werden. Und dann taucht die Idee auf, auch die Fahrräder von anderen zu reparieren und dabei sich selber etwas verdienen zu können. Besonders den älteren Leuten im Dorf könnten sie damit einen nützlichen Dienst erweisen. Das geht schneller, kostet weniger und ist nicht so mühsam. Die Kinder

159 Kinder- und Jugendfarmen, die einige Jahre in mehreren deutschen Städten existierten, verstanden sich als eine Form von Aktivspielplätzen, bei denen die Umweltbildung einen besonderen Stellenwert hat. Vorbild waren Einrichtungen in den Niederlanden, wo landwirtschaftliche Arbeiten wie die Käseherstellung integraler Bestandteil der Aktivitäten sind.

160 Sie gehörte zu den Einrichtungen, die mit erziehungswissenschaftlicher Begleitung der Freien Universität Berlin nach dem sog. Situationsansatz arbeiteten (vgl. Zimmer 2000; Heller 2000).

organisieren im Rahmen ihrer Kita-Zeit einen Reparaturdienst. Die Gewinne verwenden sie u.a. für die Einrichtung ihrer Werkstatt, für den Kauf neuer Spielgeräte oder für gemeinsame Projekte oder Reisen. Außerdem haben sie noch die Gewinne, die sie aus der 1996 angelegten Mistwurmzucht erwirtschafteten. […]

Das mit der Mistwurmzucht fing vor drei Jahren an, als Petra Fronzek den Kindern erzählte, dass man diese Würmer züchten und an die Angler des Ortes verkaufen könne. Erst wollten vier Kinder mitmachen. Daraus ergaben sich viele Fragen: Was frisst ein Regenwurm? Woher bekommt er die Luft? Was gibt es denn überhaupt für Wurmarten? Über eine längere Zeit wurden die selbst gesuchten Regenwürmer im Terrarium beobachtet. Wie bewegen sie sich, warum vermischen sich die Erdschichten, was passiert mit der Erde? Durch einen Brief erfuhren sie vom Wurmvater Stark, der schon seit 20 Jahren Würmer züchtete. Mittlerweile waren es ein paar mehr Kinder, die mitmachten. Welche Bedingungen braucht ein Mistwurm, um leben zu können? Die Temperatur muss stimmen, die Dichte muss stimmen. Wenn man das nicht einhält, dann kommt man natürlich nicht zu einer Höchstvermehrung von 600 Nachkommen. Erst musste eine Wurmkiste gebaut werden. Als die Holzkiste endlich fertig war, die Materialien teilweise vom Baumarkt gesponsert und die Einzelteile endlich richtig zurecht gesägt worden waren, bekamen sie eine bittere Botschaft: Weil die Mistwürmer immer feucht gehalten werden müssen, würde das Holz mit der Zeit faulen. Aber sie gaben nicht auf und besorgten sich eine passende Plastikkiste. Nachdem klar war, dass der Bürgermeister für die ersten 500 Würmer keine 50 DM ausgeben würde, machte man sich alleine auf die Suche nach Startkapital. Für eine Mark wurde die kitaeigene Zeitung im Dorf verkauft. Kuchenbasare besorgten den Rest. Und dann kam das Problem mit den Fliegen. Die Würmer haben am Schwanzende eine Flüssigkeit, eine Giftflüssigkeit und damit können sie sich alleine verteidigen, aber die Eier müssen eben verteidigt werden. Die Lösung des Problems ist einfach. Sie stellten Altöl an die Seiten, damit die Fliegen ferngehalten werden. Zuletzt wurden Handzettel gemacht, man ging auf Werbetour und veranstaltete eine Pressekonferenz. Jana hat dann die besten Prachtexemplare in einer Verpackung mitgenommen. ‚Nur unsere Kita Crussow züchtet solche Fischmagneten!‘ heißt es in der Werbung. Zweimal im Jahr, zum An- und Abangeln, wird das große Geschäft gemacht. Auch zwischendurch gibt es viele Interessenten (Klein & Sell 2000, S. 110 f.).

3.4 Fallstricke und Perspektiven selbstbestimmter Arbeit von Kindern

Die dargestellten Beispiele zeigen, dass selbstbestimmte Arbeit von Kindern möglich ist und von ihnen gewünscht, gesucht und teilweise selbst geschaffen wird. Trotz sehr verschiedener Ausgangsbedingungen gilt dies sowohl für den globalen Süden wie den globalen Norden.

Aber die Erfahrungen der Arbeitsprojekte und Unternehmen von und mit Kindern werfen auch eine Reihe von Fragen auf. Im globalen Süden lösen sie

nicht das Problem der weiterhin wachsenden Armut, die ein wesentlicher Grund dafür ist, dass viele Kinder unter ausbeuterischen und für sie schädlichen Bedingungen arbeiten müssen. Sie entstehen in einer Umwelt und unter Bedingungen, die ständig ihr Fortbestehen gefährden. Sie stehen auch in der Gefahr, als billige und bequeme Lösungen dort ausgenutzt zu werden, wo der Staat und die Gesellschaft insgesamt eigentlich Verantwortung übernehmen müssten.

Im globalen Norden steht das bei Kindern rasch wachsende Interesse, früher selbständig zu sein, über „eigenes Geld" zu verfügen, Verantwortung zu übernehmen und Erfahrungen in Ernstsituationen zu machen, die ihnen üblicherweise die Schule nicht bietet, in der Gefahr, von Interessengruppen instrumentalisiert zu werden. Dabei besteht heute das Problem weniger darin, dass die Kinder als billige Arbeitskraft ausgebeutet, sondern dass sie zu Kleinunternehmern hochstilisiert werden, denen suggeriert wird, allein ihres Glückes Schmied zu sein. Dies gilt vor allem bei solchen Arbeitsprojekten und Unternehmensgründungen, bei denen nicht die Inhalte und Strukturen der Arbeit, sondern die betriebswirtschaftlichen und kommerziellen Aspekte im Mittelpunkt stehen.

Für den globalen Norden wie den Süden gilt, dass „Selbstständigkeit" und „selbständige Arbeit" verschiedene Formen und Bedeutungen haben kann. Es ist euphemistisch, etwa die Kinder, die auf ihre eigene Initiative und Kreativität zurückgreifen, um aus ihrer prekären und bedrohlichen Lebenssituation das Beste zu machen, als „selbständige Kleinunternehmer" zu bezeichnen.[161] Ihre Selbständigkeit unterstreicht, dass sie sich nicht unterkriegen lassen wollen und über eine Fülle von Fähigkeiten verfügen, die üblicherweise Kindern nicht zugetraut oder zugebilligt werden. Aber sie bleibt eine Selbständigkeit, die keine großen Sprünge machen kann und sich unter Bedingungen behaupten muss, die ihr jederzeit den Garaus machen können.[162]

In einem anderen Sinn gilt das auch für die sog. Schülerunternehmen, die seit den 1980er Jahren in Westeuropa Verbreitung finden. Hier wird ohne Zweifel versucht, den Kindern und Jugendlichen schon in der Schule oder anderen pädagogischen Einrichtungen Erfahrungen mit wirtschaftlichen Ernstsituationen zu ermöglichen, in denen sie Arbeitserfahrungen machen und eigene Entscheidungen treffen können. Aber die Selbständigkeit des Handelns ist, auch wenn sie nicht ausdrücklich zeitlich befristet wird[163], eine Selbständigkeit auf Abruf; die in der Regel beteiligten Erwachsenen können ihr jederzeit ein Ende machen und sie wird auch in der Regel schon im Planungsstadium so

161 So geschehen bei Faltin & Zimmer (1996) und in der Studie von Klein & Sell (2000).

162 Bei meinem Versuch, eine Typologie verschiedener Arbeitsverhältnisse von Kindern im globalen Süden zu erstellen, spreche ich in diesem Zusammenhang von „abhängiger Selbständigkeit" (vgl. Liebel 1998d, S. 352 ff.).

163 Dies ist z.B. bei den JUNIOR-Unternehmen unter der Schirmherrschaft des Instituts der Deutschen Wirtschaft der Fall.

dosiert, das sich für die beteiligten Schüler*innen keine unvorhersehbaren Konsequenzen ergeben.

Bei den Arbeitsprojekten, die sich als „Erziehung zum Entrepreneurship" verstehen, wird zwar „auf die Selbsttätigkeit und Unternehmenslust des Kindes" gesetzt (Faltin & Zimmer 2000), aber das selbständige Arbeitshandeln wird nur unter dem Aspekt konzipiert und betrachtet, ob es sich für den „Markt" eignet und geeignet ist, auf diesem zu bestehen. Dem praktischen Umgang mit Materialien und Techniken wird ebenso wenig eine eigenständige Bedeutung beigemessen wie der Frage, welchen konkreten Nutzen die hergestellten Produkte erbringen. Die in den Projekten oder Schülerunternehmen tätigen Kinder mögen als Subjekte verstanden werden, die über eine Fülle an Erfindungsreichtum und Fähigkeiten verfügen, aber in der Praxis des Schülerunternehmens werden sie auf die Rolle von kleinen Managern reduziert, denen der „Gebrauchswert" der von ihnen hergestellten Produkte und Dienstleistungen letztlich gleichgültig oder nur insoweit von Interesse ist, wie sich damit ein Geschäft machen lässt.[164]

Ein vergleichbares Problem stellt sich auch den Werkstätten, Kooperativen und Kleinbetrieben, die jenseits pädagogischer Einrichtungen und nicht selten sogar auf eigene Initiative von Kindern und Jugendlichen entstehen. Sie kommen nicht umhin, Käuferinnen und Käufer für ihre Produkte oder Dienstleistungen zu finden, wenn sie aus eigener Kraft bestehen wollen. Die beteiligten Kinder und Jugendlichen können sich nicht damit begnügen, nur den Arbeitsprozess und seine möglichst befriedigende Gestaltung ins Auge zu fassen, sondern sie müssen sich auch Kenntnisse und Erfahrungen aneignen, die sich auf das „Management" ihres Unternehmens beziehen. Dies führt unter dem Druck des Marktes nicht selten dazu, die ursprünglichen sozialen oder politischen Motive, die bei der Gründung im Vordergrund standen, in den Hintergrund treten zu lassen und sich als ein Klein- oder Kleinstbetrieb „wie andere auch" zu verstehen.

Das muss aber nicht so sein. Wenn Kinder sich eine selbständige Arbeit (zu schaffen) suchen, sei es im Süden oder Norden, geht es ihnen zwar meist darum, sich damit den Lebensunterhalt oder ein Zubrot zu verdienen, aber sie verfolgen damit immer auch andere Interessen. Ein starkes Motiv bildet der Wunsch, nicht von anderen gegängelt zu werden und eine Arbeit zu machen, die nützlich, interessant, vielfältig und vielleicht sogar spannend ist. Ebenso erhoffen sie sich davon, dass sie ihnen Zeit und Gelegenheit bietet, miteinander Spaß zu haben und zwanglos zu kommunizieren. Diesen Motiven steht eine Betriebsform entgegen, die vorwiegend auf den „wirtschaftlichen Erfolg"

164 Dies ist exakt der Trend, der sich in der deregulierten kapitalistischen Ökonomie beobachten lässt, wo die zunehmend von den Arbeitenden und Arbeitssuchenden verlangte Flexibilität und allzeitige Verfügbarkeit in die gleichermaßen ideologische wie euphemistische Formel vom „Arbeitskraftunternehmer" gegossen wird (vgl. Voss 1998; Sennett 1998).

zielt; unter ihren Bedingungen bleiben den beteiligten Kindern und Jugendlichen nicht mehr viel Zeit und Gelegenheit, sich dem zu überlassen, was ihnen Spaß macht (es sei denn, sie verstünden sich bereits nur noch als „Manager“).

Selbständige Arbeit von Kindern ergibt nur dann Sinn, wenn sie den Kindern selbst etwas bringt oder – in den Worten der Internationalen Kinderrechtskonvention – wenn sie „im besten Interesse des Kindes“ ist. Dies erfordert, bei der Arbeit von Kindern drei Aspekte zu betrachten und miteinander zu verbinden: den Inhalt und Zweck der Arbeit, die Beziehungen bei der Arbeit oder Arbeitsverhältnisse und schließlich das Umfeld, in das die Arbeit der Kinder eingebunden ist und auf das sie einwirkt.

Zur Frage des Arbeitsinhalts lohnt es sich, sich die Überlegungen in Erinnerung zu rufen, die seit Jahrzehnten von Leuten formuliert und praktiziert werden, die in der Arbeit einen bildenden Wert auch für Kinder erkannt haben. Ich denke dabei vor allem an den französischen Pädagogen Celestin Freinet und den US-amerikanischen Pädagogen John Holt[165]. Während die traditionelle Arbeitsschulpädagogik die Arbeit vor allem unter funktionellen Gesichtspunkten betrachtet und sich von ihr die Einübung vorab festgelegter Regeln und Normen verspricht, begründen Freinet und Holt die Arbeit von Kindern staats- und gesellschaftskritisch und verstehen sie als Basis einer befreienden Volksbildung und als Ausgangspunkt einer demokratischen Kultur, auch im Verhältnis von Kindern und Erwachsenen.

Freinet versteht die Arbeit als Spiegelbild menschlicher Entwicklung. Ihm zufolge ergibt sie für Kinder dann einen Sinn, wenn sie zielgerichtete, gesellschaftlich relevante Arbeit ist, Hand- und Kopfarbeit vereint und von den Kindern selbst gestaltet werden kann. Unter diesen Voraussetzungen kann „die Arbeit die harmonische Entfaltung aller Kräfte des Kindes gewährleisten und die Grundbedürfnisse des Menschen nach Eroberung, Bewahrung und Weitergabe des Lebens befriedigen helfen“ (Kock 1996, S. 17). Dem liegt eine Auffassung des Kindes als „freies und offenes gesellschaftlich bestimmtes Wesen“ zugrunde, „das sich in Auseinandersetzung mit der Umwelt und in Auseinandersetzung mit Menschen selbst hervorbringt, durch konkrete Aufgabenstellungen und Techniken herausgefordert und auf eine seinen Möglichkeiten entsprechende Weise in das gesellschaftliche Ganze integriert werden muss“ (a.a.O., S. 18). Freinet sieht deshalb in der Arbeit des Kindes die zentrierende Einheit des Lernprozesses und „höchstes Mittel des sozialen Ausdrucks“ (Freinet 1950, S. 103).

Von den ersten Jahren an geht in der *École Freinet* jedes Kind genau wie jeder Erwachsene regelmäßig einer seiner Entwicklung, seinen Möglichkeiten

165 Als Beispiele für pädagogische Konzepte und Projekte aus dem Süden, bei denen der Arbeit im Sinne „schöpferisch-praktischer Tätigkeiten“ große Bedeutung beigemessen wird, sei auf Rabindranath Tagore und Mahatma Gandhi in Indien hingewiesen (vgl. Mann 1979, S. 66 ff.; Datta & Lang-Wojtasik 1998, S. 97 ff.; Reformpädagogik aus dem Süden 1999).

und Veranlagungen entsprechenden Arbeit nach, sei es bei einem Weber, Schreiner, Schmied oder Schuhmacher, sei es in Form einer Tätigkeit in der Landwirtschaft. „Auf diese Weise werden die Kinder in das gesellschaftliche Leben und in die verantwortliche und produktive Arbeit eingebunden“ (Kock 1996, S. 21). Mit wachsendem Alter wird darauf Wert gelegt, dass die Kinder ihre Arbeitserfahrungen reflektieren und im gesellschaftlichen Zusammenhang bewerten. Freinet erkennt, dass die von ihm geforderte Verbindung der materiellen und spirituell-geistigen Dimension der Arbeit unter den Bedingungen individualistischer, nach dem Lohn- und Konkurrenzprinzip organisierter Gesellschaften nicht möglich ist, sondern eigener Erfahrungsräume bedarf.

Die Schule ist angelegt in Form von Arbeitsateliers, die sich teils offen, teils verschließbar um einen Klassen- und Gemeinschaftsraum gruppieren. Die Arbeitsateliers umfassen Ateliers für manuelle Elementararbeiten und Ateliers für geistige Arbeitsvorhaben, oft auch einen Gemüse- und Obstgarten und einen Tierpflegeraum. In jedem Klassenraum findet sich viel Material für selbständige Arbeitsvorhaben: Werkzeuge wie Hammer, Zangen, Sägen, Nägel; Werkstoffe wie Holz, Ton; Experimentierkästen; Batterien, Drähte, Glühbirnen; Waagen, Gewichte, Zentimetermaß, Thermometer; Flaschen und Messbecher; Vergrößerungsgläser; Kochgerät; Nähzeug. In manchen Klassen stehen Blumenkästen, andere besitzen ein Tier (Vogel, Fisch, Goldhamster), wieder andere sind mit Plattenspieler, Tonbandgerät und technischen Apparaturen zum Basteln (alte Radios, alte Motoren) ausgerüstet. Mit den Materialien und Apparaturen führen die Kinder verschiedenartige Experimente durch, betrachten kleine Tiere und Pflanzen unter der Lupe, messen und wiegen, produzieren Gebrauchsgegenstände, Spielzeug, technische Modelle usw. (vgl. Hennig 1976, S. 19 f.). Eine wichtige Rolle kommt dem Entwerfen und Drucken „freier Texte“ zu, in denen die Kinder ihre Erfahrungen, Gedanken und Fantasien ausdrücken und mit anderen kommunizieren. Freinet wendet sich ausdrücklich dagegen, von den Klassenräumen getrennte Arbeitsräume einzurichten, weil so erneut eine Trennung von geistigem und werktätigem Tun erzeugt würde (vgl. Freinet 1979, S. 58 f.).

John Holt geht bei seinen Überlegungen für eine Arbeit, die für Kinder sinnvoll und vorteilhaft ist, von Alltagsbeobachtungen aus und fragt, an welchen Arten von Arbeit Kinder schon von frühem Alter an Freude haben. Dazu rechnet er Arbeiten, bei denen die Finger in das Material eindringen können („Schlammkuchen“, „mit Wasser hantieren“, „kleine Tümpel oder Gräben bauen“, „Wasser regulieren“, „kleine Staudämme anlegen“); Arbeiten mit Material, das gut riecht und sich leicht verändern lässt und das, indem es in eine andere Gestalt gebracht wird, ein neues Produkt ermöglicht. Als Beispiel verweist er auf den Umgang mit Backteig. „Im Backen liegt eine große Veränderung und Magie: zuerst sehen die Zutaten so aus, und wenig später sehen sie ganz anders aus. Es ist Spannung und Ungewissheit im Spiel: werden die Plätz-

chen, wird der Kuchen – oder was immer aus dem Ofen kommen soll – gelingen?“ (Holt 1978, S. 142). Als weitere wichtige Eigenschaften einer für Kinder attraktiven Arbeit betrachtet er, dass das Kind nicht (zu) lange warten muss, bis ein greifbares Ergebnis herauskommt; dass die erzeugten Produkte gut zu gebrauchen sind; dass mit handlichem und sinnlichem Werkzeug umgegangen werden kann, z.B. das Malen mit Pinseln („Bewegungen der Haare des Pinsels auf der Wand“); dass das Kind leicht beurteilen kann, ob es die Arbeit gut oder schlecht gemacht hat. Schließlich rechnet Holt auch Arbeiten dazu, bei denen die Werkzeuge unbekannt, exotisch und in gewissem Maße sogar gefährlich sind, vor allem aber dann, wenn sie mit Hitze oder Feuer zu tun haben (z.B. fasziniere Kinder das Schweißen). Holt zieht den Schluss, für Kinder sei

> jede Arbeit gut, bei der sie sehen können, was sie tun, wieviel sie tun und wie gut sie es tun. […] Wenn die Arbeit einen Sinn hat, den das Kind begreifen kann, wenn sie seine Kraft und sein Geschick in Anspruch nimmt und wenn es bei der Arbeit die Ergebnisse seiner Arbeit beobachten kann, so wird ein Kind auch an sehr schwere und harte Arbeiten herangehen und nicht locker lassen, bis sie getan ist (a.a.O., S. 142 f.).

Außer den von John Holt genannten Charakteristiken, die sich vor allem darauf beziehen, wie weit die Arbeit den Kindern gleichsam anthropologisch-kulturell entgegenkommt, halte ich es für unabdingbar, dass die Arbeit nicht auf einer „künstlichen Insel“ oder nur zu Lernzwecken stattfindet, sondern eine tatsächliche Bedeutung für die Reproduktion menschlichen Lebens hat und den Kindern ermöglicht, sich nützlich zu fühlen. „Hilfreich und nützlich zu sein“, betrachtet auch Holt als ein grundlegendes Motiv des Arbeitsinteresses von Kindern (a.a.O., S. 144). Schließlich ist es wichtig, dass die Arbeiten so vielfältig und komplex sind, dass die Kinder sich herausgefordert sehen und die Möglichkeit haben, ihre Fähigkeiten einzubringen und weiterzuentwickeln.

Dies verweist bereits auf den zweiten Aspekt einer Arbeit, die für Kinder einen Sinn ergibt und für sie Vorteile mit sich bringt: die Beziehungen bei der Arbeit. Damit ist die Frage angesprochen, in welcher Weise die Arbeit organisiert und unter den Kindern verteilt ist, wie sie miteinander kooperieren und in welchem Verhältnis sie zu den eventuell beteiligten Erwachsenen stehen. Während Holt vor allem das einzelne Kind im Auge hat, betont Freinet die Notwendigkeit, die Arbeit nicht nur individuell zu verstehen und zu gestalten, sondern durch kooperative Arbeit mindestens zu ergänzen. Es ist für die Kinder wichtig, dass sie erfahren, aufeinander angewiesen zu sein, und zugleich die Möglichkeit haben, die Verteilung der verschiedenen Arbeitsaufgaben nach eigenem Ermessen vorzunehmen. Dies ist nur möglich, wenn die Beziehungen partizipativ strukturiert und auch die Erwachsenen, soweit vorhanden, in diese Struktur eingebunden sind.

Unter dem Aspekt der Arbeitsbeziehungen stellt sich auch die Frage, in welchem Verhältnis die produktiven, das heißt auf die Herstellung eines Pro-

dukts bezogenen Tätigkeiten zu anderen Tätigkeiten stehen, z.B. frei miteinander zu kommunizieren, zu spielen usw. Die konkurrenzbetonte Organisation in kapitalistischen Betrieben schließt solche Tätigkeiten weitestgehend aus oder funktionalisiert sie, um die Arbeitenden bei der Stange zu halten und die Arbeitsmotivation zu steigern. In der selbstbestimmten Arbeit von Kindern sollte dagegen weder Arbeit und „Freizeit" strikt getrennt, noch das Spielen oder miteinander Spaß haben zu einer arbeitsfremden Zusatztätigkeit werden. In Arbeitsprojekten, in denen Kinder selbstbestimmt miteinander kooperieren, lässt sich immer wieder beobachten, dass eine konkurrenzbestimmte und auf Beschleunigung ausgerichtete Arbeitsorganisation eher Widerstände hervorruft und von den Kindern durchbrochen wird. Allerdings hängt die Möglichkeit zu demokratischen, kommunikativen und solidarischen Beziehungsstrukturen in einem Arbeitsprojekt nicht zuletzt davon ab, ob die Kinder Gelegenheit haben, ihre Arbeit vom rigiden Zeitdruck einer konkurrenz- und gewinnorientierten Produktion möglichst freizuhalten und auch Produkte herzustellen, die für sie selbst oder andere nützlich und von Interesse sind, ohne unbedingt versilbert werden zu müssen.

Damit ist als dritter Aspekt selbstbestimmter Arbeit von Kindern bereits die Frage des Umfeldes und der Zielsetzungen angesprochen. Es besteht ein grundlegender Unterschied zwischen Arbeitsprojekten, die in den nach kapitalistischen Prinzipien funktionierenden Arbeits- und Warenmarkt eingebunden sind und sich vor allem hier zu behaupten suchen, und solchen Arbeitsprojekten, die in einem bedürfnisorientierten Kontext verortet sind und ihre Produktion oder Dienstleistungen auf entsprechende meist lokalspezifische Notwendigkeiten und Nachfragen beziehen. In diesem Sinne ließe sich eine „private Ökonomie", die vorwiegend individuelle Zielsetzungen verfolgt, unterscheiden von einer „sozialen Ökonomie", die vorwiegend soziale Zielsetzungen verfolgt, ohne deshalb auf ökonomische Erwägungen zu verzichten (vgl. Birkhölzer 1996, S. 35). Der sozialen Ökonomie, die auch als „solidarische Ökonomie" (Razeto 1997; Köck 1998), „Gemeinwesenökonomie" (Elsen 1998) oder „gemeinschaftlich selbstbestimmte Eigenarbeit" (Möller u.a. 1997) bezeichnet wird, umfasst „alle Arbeiten, die zur gemeinsam organisierten Selbstversorgung notwendig sind, alle lebenserhaltenden und -gestaltenden Arbeiten" (a.a.O., S. 29). Ihnen liegt der „Gedanke der Selbstversorgung und der Selbsthilfe" zugrunde und sie haben vorrangig die „Bedürfnisbefriedigung der jeweils gemeinsam Wirtschaftenden" (a.a.O., S. 18) und ihres nachbarschaftlichen oder regionalen Umfeldes (vgl. Scurrell 1999, S. 35) zum Ziel.

Arbeitsprojekte dieser Art sind weder leicht noch widerspruchsfrei zu verwirklichen. Sie müssen sich immer mit einem sozialen und wirtschaftlichen Kontext auseinandersetzen, in dem die Arbeit vor allem als ausbeutbare Ressource oder als Profitquelle betrachtet wird und in dem namentlich Kinder nur als leichte Beute oder unwichtige Nebensache gelten. Die Realisierungschancen für selbstbestimmte Arbeit von Kindern im Sinne sozialer Ökonomie sind

umso größer, je deutlicher die arbeitenden Kinder auch im gesellschaftlichen Leben zur organisierten Kraft werden, auf ihre Interessen und ihre Rechte als soziale Gruppe pochen und soziale Bewegungen hervorbringen, die ihren Ort unmittelbar in der ökonomischen Sphäre haben.

Fazit: Ausblicke auf eine subjektorientierte Theorie des arbeitenden Kindes

In den zeitgenössischen Gesellschaften zeichnen sich neue Weisen und Formen der Resubjektivierung des Kindseins ab. Sie entwickeln sich in den Gesellschaften des globalen Südens auf andere Weise als in den Gesellschaften des globalen Nordens, haben jedoch teilweise ähnliche Ursachen und nähern sich einander an. Im Süden wie im Norden zeigt sich, dass Arbeit zu einem zentralen Focus bei der Herausbildung eines neuen, weitergehenden Subjektstatus der Kinder wird. Das in Europa entstandene bürgerliche Kindheitsprojekt, das im Wesentlichen auf der Trennung der Kinder von gesellschaftlicher Arbeit und ihrer Privatisierung beruht, ist an seine Grenzen gelangt und steht im Begriff, vollends obsolet zu werden. Was an seine Stelle treten könnte, ist erst in Umrissen erkennbar. Aber es scheint sich um Formen des Kindseins zu handeln, die sich durch tätigen Bezug zur Gesellschaft auszeichnen, eine Art partizipativer Kindheit. Mit ihr wird ein neuer Typus des arbeitenden Kindes sichtbar, der sich weder mit den überkommenen Vorstellungen und Praktiken von „Kinderarbeit", noch mit der bisherigen Nischenexistenz der Kinder verträgt.

In diesem abschließenden Kapitel will ich die wesentlichen Überlegungen des Buches zusammenfassen und mit einigen, wie ich hoffe, weiterführenden Schlussfolgerungen verbinden. Hierzu scheint es mir unabdingbar zu sein, den Subjektbegriff unter Rückgriff auf seine philosophische und politische Geschichte zu rekonstruieren und auf die aktuellen Diskussionen zu Subjektivität und Subjektivierung einzugehen. Anschließend werde ich die verschiedenen Formen beleuchten, in denen Kinder im Süden und im Norden auf einen Objektstatus reduziert wurden, und schließlich mit besonderem Blick auf arbeitende Kinder danach fragen, in welcher Weise und aus welchen Gründen sie einen neuen Subjektstatus erlangen oder auf dem Wege dahin sich befinden. Aufgrund der hierfür zentralen Bedeutung der Kinderrechte werde ich zunächst darauf eingehen, was es für das Kind bedeutet, eigene Rechte zu haben.

Das Kind als Rechtssubjekt

Im Kinderrechtsdiskurs hat der Begriff des Subjekts eine zentrale und durchweg positive Bedeutung. Er dient dazu, Kindern einen eigenen rechtlichen und sozialen Status zuzuschreiben, der von der Gesellschaft zu respektieren ist. Indem Kinder als *Rechtssubjekte* oder Subjekte eigenen Rechts bezeichnet wer-

den, wird unterstrichen, dass sie nicht auf das Wohlwollen von Personen angewiesen sind, die mehr Macht haben als sie und Macht über sie ausüben, sondern dass diese Personen rechtlich und moralisch *verpflichtet* sind, Kinder als Personen mit eigener Würde zu achten. Als Menschenrechte sind Kinderrechte gleichermaßen objektive und subjektive Rechte. Mit dem Verweis auf *objektive* Rechte werden die Verpflichtungen der Gesellschaft gegenüber den Kindern betont; mit dem Verweis auf *subjektive* Rechte wird hervorgehoben, dass Kinder selbst ihre Rechte einfordern und in Anspruch nehmen können. Die Annahme, dass Kinderrechte nicht nur als objektive, sondern auch als subjektive Rechte zu verstehen sind, geht mit der Annahme einher, dass Kinder als *soziale* Subjekte auch über Eigenschaften verfügen, die sie in die Lage versetzen, ihre Rechte zu erkennen, einzufordern und auszuüben. Die Gesellschaften sind verpflichtet, diese Fähigkeiten anzuerkennen und zu fördern.

Ich bin der Auffassung, dass es notwendig ist, Kinderrechte in diesem Sinn nicht nur als objektive, sondern auch als subjektive Rechte zu verstehen. Geschieht dies nicht, bleibt die Rede von Kinderrechten hohl, denn faktisch führt dies dazu, dass Erwachsene oder staatliche Institutionen sich das Monopol vorbehalten, besser als die Kinder zu wissen, was für sie angemessen und gut ist oder ihrem „besten Interesse" entspricht. Sie handeln dann zwar *im Namen* der Kinderrechte, aber die Inhaber dieser Rechte bleiben außen vor und haben „nichts zu sagen". Der oft erhobene Einwand, Kinder müssten erst die nötigen Fähigkeiten entwickeln, *bevor* sie ihre Rechte verstehen und von ihnen Gebrauch machen können, trägt nicht. Denn Kinder lernen gerade dadurch, mit ihren Rechten umzugehen und sie zu schätzen, wenn sie die Erfahrung machen, dass Erwachsene sie als Subjekte achten und ihnen Gelegenheit geben, die eigenen Rechte für sich zu nutzen. Zum Verständnis des subjektiven Charakters der Kinderrechte gehört deshalb, dass Erwachsene sich bemühen, die Sichtweisen der Kinder zu verstehen und den Kindern die notwendigen Bedingungen zu verschaffen, die es ihnen erlauben, den Sinn eigener Rechte zu erkennen und sie letztlich auch einzufordern und in Anspruch zu nehmen.

Matías Cordero Arce (2018) weist zu Recht darauf hin, dass bei der Konzipierung und dem Verständnis der Kinderrechte nicht nur ein abstraktes Verständnis des Kindes als Rechtssubjekt erforderlich ist, sondern auch eine „dialektische" Sicht auf das Kind in seinen konkreten Kontexten. Ihm zufolge ist die Lebensrealität des Kindes durch eine „autonome Interdependenz" gekennzeichnet. Die in nicht-westlichen Kulturen praktizierte Mitverantwortung von Kindern, auf die ich in Kapitel [II]1 eingegangen bin, sollte daher nicht als Einschränkung, sondern vielmehr als Erweiterung der Rechte des Kindes verstanden werden. Auf diese Weise ist das Kind sowohl ein Nutznießer als auch ein Akteur seiner Rechte.

Ein Ansatz, der Kinder als Subjekte begreift und ihre subjektiven Rechte betont, ist allerdings nicht ohne Risiken. Er steht in der Gefahr, „objektive" oder „strukturelle" Zwänge zu verharmlosen, die sich hinter dem Rücken und

jenseits der Urteile und Handlungskompetenzen der Kinder durchsetzen. Er könnte auch von „interessierten Kreisen“ oder „der Gesellschaft“ dazu benutzt werden, sich ihrer Verantwortung für die Kinder zu entledigen und sie auf die „Eigenkräfte“ und die „Eigeninitiative“ der Kinder abzuschieben. Dies geschieht beispielsweise, wenn im neoliberal geprägten Staat Menschen von Hilfsbedürftigen in „souveräne Kunden“ oder auf den Verkauf ihrer Arbeitskraft Angewiesene in „Arbeitskraftunternehmer“ umdefiniert werden.

Aber solche Risiken lassen sich nicht dadurch umgehen, dass Kinder nur als Opfer betrachtet werden, die rundum zu schützen und vor jeglichen Risiken zu bewahren sind. Dies würde die Kinder in einer Objektposition fixieren, käme ihrer Entmündigung gleich und würde vor allem dem heute weltweit bei Kindern wachsenden Anspruch entgegenstehen, selbstständig handeln zu können und in den sie betreffenden Angelegenheiten ein Wörtchen mitzureden. Ein subjektorientierter Zugang erfordert, sich bewusst zu sein, dass alle Kinder „Kinder der Gesellschaft“ sind, in der sie leben. Ihre Sichtweisen, Urteile und Wünsche entwickeln sich nicht im gesellschaftsfreien Raum und sind von den Ideologien und normativen Vorgaben dieser Gesellschaft beeinflusst. Das Subjektsein ist in allen Gesellschaften mehr oder minder ausgeprägten strukturellen, kulturellen und sozialen Begrenzungen konfrontiert und bildet sich erst in Auseinandersetzung mit diesen. Einen unverzichtbaren Bestandteil des subjektorientierten Umgangs sehe ich deshalb darin, sich seinerseits mit diesen Begrenzungen auseinanderzusetzen. Zu ihnen gehört, dass Kinder oft gar nicht entscheiden können, wie und unter welchen Bedingungen sie leben wollen oder dass sie oft unter Bedingungen leben müssen, die ihren persönlichen Interessen oder Entwicklungsbedürfnissen wenig oder keinen Raum lassen. Dann ist es wichtig zu hinterfragen, wodurch diese Begrenzungen entstehen, inwiefern sie z.B. auf extreme Armut, herrschaftsbedingte Abhängigkeitsverhältnisse, Altershierarchien, Kindheitsideologien oder/und eine bestimmte Produktionsweise zurückzuführen sind.

Doch auch und gerade angesichts der vorgegebenen Begrenzungen des Subjektseins bleibt die Frage zentral, welche Rolle die Kinder selbst in der Auseinandersetzung mit diesen Bedingungen spielen (können). Auch eine theoretische Analyse muss sich der (möglichen) Urteile und des (möglichen) Handelns der Kinder versichern. Dies ist mehr als nur eine Frage der Forschungsmethodologie. Es handelt sich um die Frage, wer an einer Überwindung der Begrenzungen des Subjektseins am ehesten ein Interesse hat und wie theoretische Reflexion und empirische Forschung am ehesten dazu beitragen können, dies tatsächlich zu erreichen.

Erhard Meueler machte schon vor 25 Jahren in seiner Studie *Wege zum Subjekt* darauf aufmerksam, „dass sich der Wunsch, zum Subjekt seines eigenen Handelns zu werden, insbesondere aus der Situation des Unterlegenen, Übermächtigten und Unterworfenen heraus entwickelt“ (Meueler 1993, S. 76). Er sieht dies nicht als einen quasi automatischen, linearen, sondern als einen

dialektischen Prozess. Je stärker die Übermächtigung, desto tiefer sieht er die Resignation, aber auch umso drängender „das Bedürfnis nach Freiheit“ werden. Ihm zufolge

> bilden vorgegebene Bedingungen, Unbewusstes, nicht Beeinflussbares und noch frei Gestaltbares eine widersprüchliche Einheit, zu der der Einzelne notgedrungen in seinem praktischen alltäglichen Handeln Stellung beziehen muss. Geprägt durch seine Geschichte, zur Gänze angewiesen auf eine Vielzahl lebenserhaltender Bedingungen des gegenwärtigen Lebens, geht der Einzelne doch nicht ganz in ihnen auf. Er ist nicht autonom, aber im selbstbewussten, widerständigen und erneuernden Handeln widersetzt er sich der bedrückenden Welt des Vorgegebenen. Die Freiheit, die er sich handelnd nimmt, ist keine absolute Freiheit. Sie in Anspruch zu nehmen ist Ergebnis seiner Selbstreflexivität und der sie bestimmenden Bildung (a.a.O., S. 81).

Die von Meueler angesprochene Selbstreflexivität und Bildung hat dabei eher eine Chance sich zu entwickeln, wenn die Kinder sich Anderen mitteilen können und Gehör finden. Deshalb ist es für ihre Subjektbildung unverzichtbar, ihre Sichtweisen und ihre Stimmen zu achten und die Legitimität ihrer eigenen Sichtweisen und Urteile zu betonen. Nicht minder wichtig ist es, ihre Handlungskompetenzen und Stärken hervorzuheben und auf ihrer Partizipation zu bestehen. Aber die „eigene Stimme“ und die „Stärken“ der Kinder müssen in den Kontext ihrer faktischen Benachteiligung und Diskriminierung gestellt und mit einer Kritik an der systemspezifischen Verantwortungslosigkeit gegenüber Kindern verknüpft werden. Und es muss darauf geachtet werden, dass die Kinder mit ihren Stimmen und Sichtweisen nicht nur als Ornament der von den Erwachsenen dominierten Gesellschaft fungieren, sondern die Chance erhalten, sich in dieser auch durchzusetzen. Dies schließt ein, den Kindern zu ermöglichen, sich in kollektiver und organisierter Weise zu artikulieren und in den entscheidungsrelevanten Institutionen und Organisationen auch formell und rechtlich repräsentiert zu sein.

Subjektorientierung bedeutet schließlich auch, die „objektiven“ gesellschaftlichen Tendenzen ausfindig zu machen, die über das Objektsein der Kinder hinausweisen und ihr Subjektsein begünstigen. Diese können darin bestehen, dass sich die Möglichkeiten der Kinder, eigene Entscheidungen zu treffen, erweitern und neue Möglichkeiten und Gelegenheiten entstehen, in denen die Kinder mehr Raum haben, nach eigenem Ermessen und in eigener Verantwortung zu handeln. Dies gehen einher mit der Relativierung des strikten, und hierarchisch strukturierten Verhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern und wird unter Umständen durch die Ausbreitung neuer Kommunikationstechnologien begünstigt. Hierbei ist es wichtig, die besonderen innovativen Stärken der Kinder und die Lern- und Partizipationspotenziale ausfindig zu machen, die damit einhergehen.

Die das Subjektsein der Kinder begünstigenden Lebens- und Kommunikationsformen setzen sich freilich nicht naturwüchsig durch und stehen den

Kindern auch nicht ohne weiteres offen. Im Rahmen der kapitalistischen Gesellschaften bleiben sie vielfach geprägt von Verwertungsinteressen und tendieren dazu, die Subjektivität und die innovativen Stärken der Kinder zu instrumentalisieren. Aus einer subjektorientierten Perspektive ist es deshalb unverzichtbar, die Kinder für subtile Mechanismen der Instrumentalisierung zu sensibilisieren und ihr Selbstbewusstsein und ihre Verhandlungsmacht überall dort zu stärken, wo sie sich gegen unzumutbare Lebensbedingungen wehren müssen. Eine in verschiedenen Regionen des Südens verbreitete Form der kollektiven Selbstreflexion und Gegenmacht stellen die selbstständigen Netzwerke von Kindern und Jugendlichen dar, die teilweise die Form von Kinderbewegungen angenommen haben. Im Norden steht die Bildung solcher Netzwerke noch weitgehend aus.

Beim Verweis auf die Subjekteigenschaften der Kinder und ihrer Rechte ist auch zu bedenken, dass die Begriffe des Subjekts und der Subjektivität verschiedene Bedeutungen haben und in verschiedener Weise gebraucht werden.

Ambivalenzen von Subjekt und Subjektivität

Ein Blick in die Geschichte der Philosophie und der Wissenschaften zeigt, dass der Begriff des Subjekts verschieden konzipiert und mit Konnotationen verbunden ist, die Anlass geben, mit ihm vorsichtig umzugehen. Er ist durch eine Geschichte geprägt, die in der Vorstellung einer autonomen, sich selbst beherrschenden, sich die Natur unterwerfenden und schließlich die Welt erobernden Figur kulminierte, die weitgehend mit dem weißen europäischen Mann identifiziert wurde. Andreas Reckwitz (2008, S. 11 f.) unterscheidet drei Stränge dieses klassischen Subjektdiskurses: a) das von Descartes begründete Modell des selbstgewissen Ich, das in der Formel „*Cogito, ergo sum*“ („Ich denke, also bin ich“) zum Ausdruck kommt und bis zum deutschen Idealismus bei Kant, Fichte und Schelling reicht; b) der vertragstheoretische Individualismus von Autoren wie Hobbes und Locke, der Gesellschaft als Produkt eigeninteressierter Individuen modelliert; und c) die „romantische“ Auffassung des Subjekts als expressivem, vorwiegend ästhetisch verstandenem Kern der Selbstverwirklichung, der anfällig für Entfremdungen ist. Bei allen Unterschieden basieren diese Stränge des klassischen Subjektdiskurses auf der gleichen Grundannahme eines *autonomen* Subjekts. „Dieses erscheint als eine irreduzible Instanz der Reflexion, des Handelns und des Ausdrucks, welche ihre Grundlage nicht in den kontingenten äußeren Bedingungen, sondern in sich selbst findet. Das klassische Subjekt ist als Ich eine sich selber transparente, selbstbestimmte Instanz des Erkennens und des – moralischen, interessegeleiteten oder kreativen – Handelns“ (a.a.O., S. 11).

Nach Descartes ist der Mensch durch seine Vernunft Subjekt möglicher Objekte, denen er gegenüber steht und denen er in der Autonomie seines Denkens überlegen ist. Seine Konzeption des Subjekts hat die Vorherrschaft einer Rationalität vorbereitet, die allen anderen Aspekten des menschlichen Daseins übergeordnet wird. Dies gilt auch für die nachfolgende klassische Subjektphilosophie, in der das Subjekt als ein mit Bewusstsein und Rationalität ausgestattetes, denkendes, erkennendes, handelndes Wesen verstanden wird, das über ein souveränes und autonomes „Ich" verfügt. Kant „setzt sein Subjektivitätskonzept als idealistische Utopie der von ihm erlebten, durch und durch reglementierten, zensurierten und bürokratisierten ständischen Gesellschaft entgegen" (Meueler 1993, S. 21). Im Zentrum seiner Utopie steht als kategorischer Imperativ das vernunftgeleitete, sich seiner selbst bewusste, autonome Individuum, das im Zusammenspiel mit anderen „freien" Individuen eine „bürgerliche Gesellschaft" hervorbringt, die die volle – „sittlich" genannte – Entfaltung der Subjektivität aller Menschen ermöglicht. Dabei hat er das zu seiner Zeit an Zahl und Einfluss gewinnende Bürgertum im Blick.

Unter dem Eindruck der mit der bürgerlichen Gesellschaft entstehenden Klassengegensätze setzen Karl Marx und Friedrich Engels der idealistischen Subjektkonzeption der bürgerlichen Aufklärungsphilosophie eine materialistische Subjektkonzeption entgegen, in deren Zentrum die Arbeit und das besitzlose, auf den Verkauf seiner Arbeitskraft angewiesene Proletariat steht. Sie legen dar, „dass die sich als autonom verstehenden Handelnden in Wirklichkeit Marionetten eines Systems sind, dessen Handlungszwänge sich kaum von den traditionellen Abhängigkeiten unterscheiden" (Meueler 1993, S. 25). Gegenüber dem idealistischen Menschenbild, das sich um die Begriffe der Vernunft und Freiheit rankt, betonen sie den historischen, sozialen und durch die Arbeit vermittelten Charakter des menschlichen Wesens. In ihrer 1845/46 geschriebenen, aber erst aus dem Nachlass veröffentlichten Schrift *Die deutsche Ideologie* formulieren sie die Grundzüge ihrer materialistischen Subjektkonzeption:

> Die Produktion der Ideen, Vorstellungen, des Bewusstseins ist zunächst unmittelbar verflochten in die materielle Tätigkeit und den materiellen Verkehr der Menschen, Sprache des wirklichen Lebens […]. Ganz im Gegensatz zur deutschen Philosophie, welche vom Himmel auf die Erde herabsteigt, wird hier von der Erde zum Himmel gestiegen. D. h., es wird nicht ausgegangen von dem, was die Menschen sagen, sich einbilden, sich vorstellen, auch nicht von den gesagten, gedachten, eingebildeten, vorgestellten Menschen, um davon aus bei den leibhaftigen Menschen anzukommen; es wird von den wirklich tätigen Menschen ausgegangen und aus ihrem wirklichen Lebensprozess auch die Entwicklung der ideologischen Reflexe und Echos dieses Lebensprozesses dargestellt. […] Nicht das Bewusstsein bestimmt das Leben, sondern das Leben bestimmt das Bewusstsein. In der ersten Betrachtungsweise geht man von dem Bewusstsein als dem lebendigen Individuum

aus, in der zweiten, dem wirklichen Leben entsprechenden, von den wirklichen lebendigen Individuen selbst und betrachtet das Bewusstsein nur als *ihr* Bewusstsein (Marx & Engels 1962, S. 26 f., kursiv im Orig.).

Marx und Engels verstehen das menschliche Leben und seine Geschichte als bewusste Tätigkeit von Subjekten, betonen aber, dass die Menschen ihr Leben und die Geschichte wiederum nur unter Bedingungen gestalten können, die ihnen vorgegeben sind. Sie müssen Beziehungen zur Natur und zu anderen Menschen eingehen, um zu überleben. Diese beiden Arten von Beziehungen finden sie immer schon als objektive Verhältnisse vor, als Ergebnis des Handelns früherer Generationen. Das Subjekt mit seinen produktiven, intellektuellen und sonstigen Kräften und Fähigkeiten entwickelt sich unter der Voraussetzung dieser und in Auseinandersetzung mit diesen Verhältnissen. Es entwickelt sich in der praktischen gesellschaftlichen Tätigkeit, indem es immer neue Bereiche der Welt zum Objekt seiner Tätigkeit und Erkenntnis macht.

Beide Subjektkonzeptionen, die idealistische und die materialistische, bilden bis heute zwei wesentliche Fix- und Reibungspunkte der Debatte um die Chancen des Subjekts. Unter dem Eindruck der auf menschliches Handeln zurückgehenden Katastrophen des 20. Jahrhunderts (Weltkriege, Faschismus, Stalinismus, Umweltzerstörung) geriet nicht nur das autonome und freie Vernunftsubjekt der Aufklärungsphilosophie in Verruf, sondern wurde auch der Fortschrittsoptimismus, der im materialistischen Subjektkonzept angelegt ist, in Frage gestellt.

Sigmund Freud erweitert das Spektrum des Subjektbegriffs um die Facette unbewusster psychischer Prozesse und urteilt über das Subjekt, es sei nur scheinbar innerlich autonom und frei (Freud 1969). Unter dem Eindruck der Naziherrschaft sehen Max Horkheimer und Theodor W. Adorno in einer unheilvollen „Dialektik der Aufklärung“ den Prozess der Selbstzerstörung der Vernunft unaufhaltsam voranschreiten.[1] Ihnen geht es darum zu zeigen, „wie die Unterwerfung alles Natürlichen unter das selbstherrliche Subjekt zuletzt gerade in der Herrschaft des blind Objektiven, Natürlichen gipfelt (Horkheimer & Adorno [1947]1971, S. 5). Ihnen zufolge wird der „Selbstgewinn“, der das Subjekt auszeichnet, immer über einen „Selbstverlust“ erkauft:

> Furchtbares hat die Menschheit sich antun müssen, bis das Selbst, der identische, zweckgerichtete, männliche Charakter des Menschen geschaffen war, und etwas davon wird noch in jeder Kindheit wiederholt. Die Anstrengung, das Ich zusammenzuhalten, haftet dem Ich auf allen Stufen an, und stets war die Lockung, es zu

1 Sie beginnen ihr während des Zweiten Weltkriegs im US-amerikanischen Exil entstandenes und zuerst 1947 in Amsterdam erschienenes Buch „Dialektik der Aufklärung“ mit den Sätzen: „Seit je hat Aufklärung im umfassendsten Sinn fortschreitenden Denkens das Ziel verfolgt, von den Menschen die Furcht zu nehmen und sie als Herren einzusetzen. Aber die vollends aufgeklärte Erde strahlt im Zeichen triumphalen Unheils“ (Horkheimer & Adorno [1947]1971, S. 7).

> verlieren, mit der blinden Entschlossenheit zu seiner Erhaltung gepaart (Horkheimer & Adorno [1947]1971, S. 33).

Adorno konstatiert ein Vierteljahrhundert nach dem Ende der Nazibarbarei ein „subjektloses Subjekt“ (Adorno 1970, S. 35), dessen scheinbare Individualität nur noch als Inszenierung daherkomme. Und um die gleiche Zeit proklamiert Michel Foucault mit dem Tod des Subjekts sogar das „Ende des Menschen“: „Wie kann der Mensch dieses Leben sein, dessen Netz, dessen Pulsieren, dessen verborgene Kraft unendlich die Erfahrung überschreiten, die ihm davon unmittelbar gegeben ist? Wie kann er jene Arbeit sein, deren Erfordernisse und Gesetze sich ihm als ein fremder Zwang auferlegen?“ (Foucault 1971, S. 390).

Während diese Kritik sich vornehmlich auf die idealistische Subjektkonzeption bezieht und Kritikpunkte variiert, die schon im materialistischen Subjektverständnis anklingen, bezieht sich eine andere Art der Subjektkritik auf beide Positionen gleichermaßen. Eine Kritik, die mit dem Feminismus und den sozialen Bewegungen entstanden ist, die gegen die mit der kapitalistischen Globalisierung einhergehende Zerstörung der Lebensgrundlagen gerichtet ist, wendet sich dagegen, das menschliche Subjekt von der Natur zu trennen und diese zu dessen Objekt zu machen. In einer Schrift aus Peru, die sich der Renaissance der andinen Kulturen widmet, wird gegen das in Europa entstandene Subjektdenken wie folgt Stellung genommen:

> Dieser neue, aufgeklärte Mensch, der die Natur zum Objekt herabstuft, ist das Individuum, ein noch nie zuvor in der Geschichte dagewesenes Geschöpf, das seine Bestätigung in der Gegenüberstellung zu jenen findet, die es als Objekte betrachtet. Das Individuum ist ein einsames Wesen, das sich anderen Individuen entgegenstellt, die es als Konkurrenz für seine Selbstverwirklichung empfindet. Es stellt sich der Natur entgegen, die es als ein mit Rohstoffen angefülltes Lager betrachtet, das es auszubeuten gilt. Es stellt sich Gott entgegen, von dem es annimmt, er könne den Möglichkeiten des Individuums, die Welt rational zu erklären, stören (Rengifo Vásquez 2001, S. 46).

Demgegenüber wird an der andinen wie anderen „indigenen“ Kulturen hervorgehoben, dass es für sie „keinen Unterschied zwischen lebenden und toten Gegenständen“ (a.a.O., S. 55) gibt.

> Es herrscht ein Gefühl der Gleichheit zwischen den Menschen, der Natur und den Schutzgöttern, alle werden sie als Personen betrachtet. […] In dieser personifizierten Welt existiert nichts außerhalb der Natur. Es gibt nichts Übernatürliches. Die Schutzgötter sind greifbar, offensichtlich, und der Umgang mit ihnen basiert auf der Gemeinschaftsarbeit und nicht auf der Anbetung, denn alle betrachten sich als unvollständig, und jeder braucht den anderen für die gesunde Wiedererschaffung des Lebens. Im Rahmen dieser Unvollständigkeit manifestiert sich die Gegenseitigkeit, denn jemand, der sich für perfekt hält, braucht den Austausch mit den anderen nicht (ebd.).

Wissen und Bildung gelten nicht als Privileg des Menschen, das ihn instand setzt, sich die außermenschliche Natur anzueignen oder zu unterwerfen. Auch die außermenschliche Natur gilt als wissend und gebildet und ermöglicht dem Menschen, von ihr zu lernen, vorausgesetzt er respektiert sie und lässt sich mit ihr auf eine dialogische Kommunikation und Beziehung unter Gleichen ein.

Es stellt sich die Frage, ob der Subjektgedanke zwingend mit der Trennung und Unterwerfung von anderen Menschen und der Natur einhergeht. Meines Erachtens lässt er sich auch im Sinne wechselseitigen Respekts und sozialer Anerkennung verstehen, indem das Aufeinander angewiesen sein als unabdingbare Grundlage des menschlichen Lebens erkannt wird. Der Subjektgedanke wendet sich dann gegen alle Formen der Unterdrückung und Ausgrenzung, ohne neue Unterdrückung und Ausgrenzung anzustreben. Dieser „soziale“ Gedanke ist sowohl in der idealistischen als auch der materialistischen Subjektkonzeption enthalten. In der ersten geht er allerdings in der Feier des egoistischen, seinen Vorteil suchenden Individuums unter, in der zweiten verliert er sich im Nebel der abstrakten Konstruktion eines Kollektivs der zu kurz Gekommenen.

Das idealistische, mit dem Aufstieg und Triumph des Bürgertums verbundene Subjektverständnis entstand aus einer Unterdrückungssituation, ist aber fixiert auf das bürgerliche oder als gebildet vorgestellte Individuum und zielt auf seine Dominanz gegenüber anderen, minderprivilegierten Menschen und der außermenschlichen Natur ab. Sein moderner Idealtypus ist der technisch versierte Manager-Unternehmer, der kein Risiko scheut, um zu gewinnen.

Das materialistische Subjektverständnis enthält zwar ebenfalls Anteile, die auf Dominanz und Beherrschung zielen, es sieht aber den Menschen in seiner Notdurft und seinen sozialen Bezügen. Ihm zufolge entwickelt sich das Subjekt, indem es für seine Selbsterhaltung tätig wird und die materiellen Grundlagen schafft, die das Leben Aller leichter machen. Und es entwickelt sich, indem es Bezüge zu anderen Menschen eingeht, in der sich differenzierenden Arbeitsteilung und Kooperation und in der Solidarität im Kampf um das Überleben und ein besseres Leben. Im Unterschied zum selbstverliebten und dominanten bürgerlichen Subjekt ließe sich von einem *sozialen Subjekt* und von *intersubjektiven* Beziehungen sprechen.[2] Wenn in diesem Zusammenhang auch von *Subjektivitäten* statt von Subjekten gesprochen wird, wird ein Verständnis des Menschseins angesprochen, das die Rationalität nicht vom Körper trennt, sondern rationale mit leiblichen und psychischen Anteilen verknüpft (vgl. Rappe 2012; Dreyfus & Taylor 2016). Dies ist gerade im Hinblick auf die Anerkennung der Fähigkeiten von Kindern wichtig, die sich nicht allein an

2 Dieses nicht auf Objekte bezogene, als „intersubjektiv“ bezeichnete Subjektverständnis wird beispielsweise in einer Studie über die Sprache und das Natur- und Gesellschaftsverständnis beim Maya-Volk der Tojalabales in Mexiko herausgearbeitet (vgl. Lenkendorf 2000). Darin werden „das gegenseitige Verstehen und die gegenseitige Achtung als integrale Bestandteile intersubjektiver Kommunikation“ (a.a.O., S. 36) betont.

Maßstäben einer Rationalität messen lassen, die allein auf das Erreichen bestimmter Zwecke gerichtet ist – „zweckrational“ im Sinne von Max Weber [1922]2005) oder „instrumentelle Vernunft“ im Sinne von Max Horkheimer (1967).

Zur Begriffsgeschichte des Subjekts gehört denn auch, dass die Subjektivität in einen Gegensatz zur vermeintlichen Objektivität gebracht und als beliebige Meinung abgewertet wurde und wird. Sie folgt damit dem lange Zeit in den Naturwissenschaften und den positivistischen Sozialwissenschaften vorherrschenden Dogma, dass das Subjektive der angestrebten Objektivität der Erkenntnis entgegenstehe und eine Fehlerquelle sei.[3] Erst allmählich wird in den Wissenschaften anerkannt, dass Subjektivität und Objektivität nicht im Gegensatz stehen, sondern sich im Erkenntnisprozess gegenseitig bedingen und Objektivität ohne die Anerkennung ihrer subjektiven Anteile weder zu haben ist noch Bestand hat. Aber noch immer spukt die Abwertung der Subjektivität herum, etwa wenn den „subjektiven“ im Vergleich zu den vermeintlich „objektiven“ Kinderinteressen geringeres Gewicht beigemessen wird (zur Kritik vgl. Liebel 2015a). Auch in der überlieferten Rede von den „verkommenen“ oder „verdächtigen Subjekten“ und ähnlichen Wortbildungen kommt die Abwertung des Subjektiven noch zum Ausdruck. Sie ist gegen all die Lebensäußerungen gerichtet, die der vorgegebenen Normalität oder „Durchschnittlichkeit“ nicht entsprechen und einen nicht messbaren oder kontrollierbaren Eigensinn verkörpern (Link 2019). Demgegenüber scheint es mir wichtig zu sein, Subjektivität als einen unverzichtbaren Bestandteil zur Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung von Selbstvertrauen und Handlungsfähigkeit anzuerkennen. In diesem Sinn lässt sich Subjektivität auch als Ausdruck von Lebendigkeit verstehen (Julmi & Scherm 2012).

Die Optimierung des Subjekts

In der neueren, vor allem von Foucault beeinflussten Diskussion um das Subjekt wird der Begriff der *Subjektivierung* ins Spiel gebracht, da der Subjektbegriff als zu starr und zudem historisch belastet gilt.[4]

3 Die Missachtung oder Abwertung des Subjektiven kommt auch in folgenden Adjektiven zum Ausdruck: beeinflusst, unsachlich, parteiisch, ungerecht, unfair. Beispiel: Die Jury bewertete den Fall *subjektiv*, d.h. unsachlich. Demgegenüber wird das Objektive mit folgenden als positiv verstandenen Adjektiven verbunden: unbeeinflusst, neutral, unparteiisch, sachlich, nüchtern.

4 Der Philosoph Michel Foucault (1979; 2005) hat auf die doppelte Bedeutung der Rede vom Subjekt aufmerksam gemacht: einerseits das souveräne und selbstbewusste Subjekt, das der Ursprung des Handelns und der Kontrolle seiner Lebensverhältnisse und der Anderer ist (das ideale, mit sich selbst identische Subjekt der Subjektphilosophie),

> Spricht man von *Subjektivierung*, dann versucht man den Fokus auf die Bedingungen zu richten, die das Subjekt erst als Subjekt hervorbringen: die gesellschaftlichen Praktiken, Ordnungen, Normen und Diskurse. Die Frage nach der Subjektivierung ist also eine Frage danach, unter welchen *Bedingungen* die Individuen überhaupt in der Gesellschaft als Subjekte sein können (Färber 2019, S. 76; kursiv im Orig.).

Mit dem Begriff der Subjektivierung wird auch zu vermeiden versucht, an der mit der bürgerlichen Gesellschaft entstandenen und von der Subjektphilosophie betonten Figur des *autonomen* Subjekts hängen zu bleiben. Im Begriff der Subjektivierung wird das Subjekt

> nicht als *autonomes*, den Verhältnissen gegenüberstehenden Subjekt verstanden, sondern als ein ambivalentes. Die Figur des *ambivalenten* Subjekts soll darauf verweisen, dass das Subjekt konstitutiv auf den Anderen bezogen ist, so dass das Subjekt nicht mehr im klassischen Sinne als mit sich selbst identisch, als sich selbst transparent, verstanden werden kann (a.a.O., S. 77; kursiv im Orig.; vgl. auch Butler 2001, S. 8).[5]

Das so verstandene Subjekt gilt als *ent*- und *er*mächtigt zugleich. Damit wird auch versucht, über die abstrakte Entgegensetzung von Macht und Freiheit hinauszugehen und ihre Verwobenheit sichtbar zu machen. Das Subjekt selbst, verstanden als Selbst und Selbstverhältnis, ist demnach kein machtfreier Ort, sondern immer durch Macht bedingt und Macht bedingend.

In der an Foucault anknüpfenden Diskussion um Subjektivierung wird auch die Frage aufgeworfen, ob die Menschen heute auf neue Weise „subjektiviert“ werden. Damit wird auf die Tendenzen neoliberaler Politik und des „aktivierenden Sozialstaats“ Bezug genommen, die Individuen für sich selbst verantwortlich zu machen und sie zur permanenten „Selbstoptimierung“ aufzufordern. Dem entspricht eine allgemeine Existenzform, die sich als neoliberaler Staatsbürgertypus verstehen lässt. Menschen werden als Handelnde aufgerufen, durch geschicktes Selbstmanagement – Foucault (1979) spricht von „Selbsttechnologien“ – die eigenen Chancen zu optimieren. Ihnen wird aktive Beteiligung, Partizipation und Selbstverantwortung zugestanden um den Preis,

---

andererseits das Subjekt als Produkt einer Unterwerfung, von Foucault „Subjektivierung“ genannt (in Analogie zur Bedeutung der lateinischen Worte *subiectum* und *subiacere*). Das letztere Verständnis kommt auch in der englischen Formulierung „*to be subjected to something*“ zum Ausdruck. Dagegen versteht der Philosoph Jacques Rancière (2002, S. 47 f.) als „Subjektivierung“, dass eine Person, die noch gar nicht „zählt“, als ernstzunehmend „in Betracht kommt“, d.h. buchstäblich sicht- und hörbar wird. Um diese Bedeutung zu unterstreichen, spricht er ausdrücklich von „politischer Subjektivierung“.

5 Zur Frage der Autonomie merkt Antje Redecker (2019, S. 147) an: „Betrachtet man Autonomie als real einzulösende, absolute Selbstverfügung, so muss sie zu Recht als Illusion abgelehnt werden. Begreift man sie als Möglichkeit einer Selbstbestimmung, die stets mit imperfekten realen Konstellationen rechnet, in denen Heteronomie und Autonomie sich wechselseitig durchdringen, bleibt sie unverzichtbar.“

dass sie, wenn es schief geht, selber schuld sind und die Folgen ausbaden müssen. Wozu dies im alltäglichen Leben führen kann, ist in Deutschland seit Jahren bei den sog. Hartz IV-Reformen zu beobachten.

Einige Autoren haben versucht, diese neuen Formen von Subjektivierung in bestimmten Begriffen zu kondensieren. Stephan Lessenich (2009, S. 130) nimmt auf den Übergang von der Staatsversorgung zur Selbstsorge Bezug und spricht von der „Subjektivierung des Sozialen". Ihm zufolge ist der „aktivierende Sozialstaat […] nicht nur Getriebener, sondern zugleich Treibender der allgemeinen gesellschaftlichen Mobilmachung" (a.a.O., S. 163). Nach dem Urteil eines anderen Autors verkleidet sich Herrschaft nun „in Selbstermächtigung und setzt auf die aktive Mitwirkung von Subjekten" (Burghardt 2019, S. 185). Ulrich Bröckling (2007) hat dafür den Begriff des „unternehmerischen Selbst" geprägt.[6] Die Maxime „Handle unternehmerisch!" sieht er als kategorischen Imperativ der Gegenwart. Ihm zufolge ist das unternehmerische Selbst nicht ein gegebener Tatbestand, sondern ein immer wieder angestrebtes Ziel. Die Menschen werden dazu, indem sie sich in allen Lebenslagen kreativ, flexibel, eigenverantwortlich, risikobewusst und kundenorientiert verhalten. Das Leitbild ist zugleich Schreckbild. Was alle werden sollen, ist auch das, was allen droht. Der Wettbewerb unterwirft das unternehmerische Selbst dem Diktat fortwährender Selbstoptimierung, aber keine Anstrengung vermag seine Angst vor dem Scheitern zu bannen.

Solche Perspektiven der Selbstoptimierung haben auch Eingang gefunden in Programme für Kinder. Ein Beispiel ist ein Programm der Bertelsmann Stiftung zur Schulentwicklung, das zusammen mit dem Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen in den Jahren 1997 bis 2002 unter dem Namen „Schule & Co." durchgeführt wurde (Bastian & Rolff 2002). In diesem Projekt wurde „eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten der Schülerinnen und Schüler" als „ultimativer Bezugspunkt" gepriesen und es schien die Kinder als Subjekte zu achten und ihre Befreiung aus Abhängigkeiten fördern zu wollen. Doch bei genauerem Hinsehen zeigte sich, dass das Projekt der unerbittlichen „Logik von Effizienz und Nützlichkeit" (Engler 2005, S. 91) folgte. Beim Verständnis von „ökonomischer Bildung", „wirtschaftlichem Wissen", das dem Projekt zugrunde lag und ähnlichen Initiativen der Unternehmerverbände und mancher Stiftungen weiterhin zugrunde liegt, dienen die gepriesenen individuellen Qualitäten wie Selbstständigkeit, Aufgeschlossenheit, Flexibilität oder Selbstmanagement in erster Linie zur Einübung des Denkens in Marktkategorien. Und selbst soziale Qualitäten wie Kommunikationsfähigkeit, Teamgeist werden zu *Soft Skills* und damit „zum bloßen Themenvorrat degradiert, zu einer Reserve des nächsten Kundengesprächs" (a.a.O., S. 92) und der Selbstvermarktung.

6 Andere Autoren sprachen in ähnlichem Sinn zuvor schon von „Arbeitskraftunternehmern" und brachten sie mit Prozessen der „Subjektivierung von Arbeit" in Verbindung (Voß & Pongratz 1998; Voß & Moldaschl 2002).

Diesem Ziel dient vielfach auch die Einrichtung von Schülerfirmen, die von Unternehmen und unternehmensnahen Stiftungen gesponsert werden und teilweise Bestandteil von „Lernpartnerschaften“ zwischen Schulen und Unternehmen sind. Sie vermitteln Kindern den Eindruck, dass sie selbst etwas auf die Beine stellen können, und sind für viele attraktiv, da sie mehr Eigeninitiative und die Erfahrung ermöglichen, etwas praktisch bewirken zu können. Sie sind allerdings meist nach dem Muster privatwirtschaftlicher Unternehmen angelegt (als Aktiengesellschaft oder GmbH), bei denen es vorwiegend darum geht, Geschäfte und Gewinne zu machen, also Marktverhalten einzuüben. Um die konkrete Erfahrung mit Arbeit oder die Reflektion von Arbeitsbedingungen sowie die Herstellungsweisen und Eigenschaften von Produkten und Dienstleistungen geht es selten. Eine Ausnahme sind die wenigen Schülerfirmen, die als Genossenschaften angelegt sind (vgl. Liebel 2008a).

Eine Tendenz zur Selbstoptimierung ist auch in den Vorstellungen und Praktiken zugegen, die auf die Herstellung des „perfekte (Wunsch-)Kindes“ zielen. Unter Rückgriff auf die neuen reproduktionsmedizinischen und genetischen Technologien werden Eltern dazu angehalten, nur solche Kinder zu gebären, die über die als optimal vorstellten Eigenschaften verfügen (vgl. z.B. die Debatte um die sog. liberale Eugenik als Teil eines „genetischen Supermarktes“: Robertson 1996; Habermas 2001; Sandel 2007; Compagna 2015; Sorgner 2015). Aus Anlass des ersten gentechnisch erzeugten Babys in China bemerkte der US-amerikanische Schriftsteller T. C. Boyle[7] in einem Interview (taz, 1./2.12.2018), die Folgen könnten

> extrem rassistisch sein und bestimmte Zustände verschlimmern. Eine dominante Ethnie hätte die Kontrolle über die Welt, weiße Haut würde gegenüber dunkler Haut bevorzugt. Denn die Leute werden wählen. Werdende Väter und Mütter werden sich alle Möglichkeiten ansehen, ihrem Kind eine bestimmte Größe zu geben. Vielleicht wollen sie blaue Augen und musisches Talent für ihr Kind, einen sehr hohen IQ. Sie werden die bestmögliche Mischung der Gene beider Elternteile erhalten und Designer-Babys machen. […] Ist eine solche Technologie also einmal verfügbar wie jetzt, dann wird sie genutzt. Allein die Anstrengungen, die Eltern auf sich nehmen, um ihre Kinder auf eine besondere Schule zu schicken! Sie wären klar im Nachteil, wenn ihr Kind in eine Klasse ginge, in der alle anderen Kinder genmanipuliert wurden – um schlauer zu sein oder besser in Mathe. Natürlich: Am Anfang wird das eine Menge Geld kosten. Es werden sich nur die Wohlhabenden leisten können, die bereits privilegiert sind. Sie werden einen Supervorteil gegenüber den Armen haben. […] Die Diskriminierung in hundert Jahren kann man sich ja jetzt schon vorstellen – die der genetisch Modifizierten, ‚Überlegenen‘, gegenüber den ‚Normalen‘. Man wird die normalen Menschen als animalischer und verzichtbarer betrachten. Denken Sie daran, wie wir unsere Tiere behandeln, die Schimpansen – weil sie nicht menschlich sind. Es wird der Punkt kommen, an dem Menschen als

7 Boyle hatte eine Erzählung „Are We Not Men?“ in seinem Buch *The Relive Box* veröffentlicht, in dem er die möglichen Folgen gentechnisch optimierter Kinder ausmalte.

weniger wert gelten. Als weniger Mensch. Wegwerfbar. Lesen Sie Aldous Huxleys *Schöne neue Welt*! Es ist prophezeit.

Arbeitende Kinder im Subjekt-Objekt-Widerspruch

Wie oben gezeigt, ist es heute nahezu unbestritten, Kinder als *Rechts*subjekte zu verstehen in dem Sinn, dass sie eigene Rechte („Kinderrechte") besitzen und beanspruchen können. Doch es bleibt umstritten, ob sie auch *soziale* Subjekte in dem Sinne sind, dass sie über eine den Erwachsenen ebenbürtige Handlungsfähigkeit verfügen. Im bürgerlichen Kindheitsprojekt ist zwar eine gewisse Autonomie und Eigenwertigkeit des Kindes vorgesehen, aber im Verhältnis zur „Gesellschaft der Erwachsenen" wird Kindern der Subjektstatus abgesprochen. „Kinder sind […] strukturell von allen entscheidenden Lebensbereichen der Moderne ausgeschlossen, mit Ausnahme derjenigen Einrichtungen, die speziell für sie geschaffen werden" (Kaufmann 1980, S. 767).

Kinder als Subjekte zu verstehen, betont einen Anspruch, der sich gegen verschiedene ideologische und praktische Formen der Degradierung zum Objekt richtet. Eine dieser Formen besteht darin, dass Kindern die Beteiligung an gesellschaftlicher Arbeit verwehrt wird. Eine andere besteht darin, dass sie zwar arbeiten, dies aber unter entwürdigenden Bedingungen tun müssen und dass sie wirtschaftlich ausgebeutet werden. Die erstere Form, die mit dem im neuzeitlichen Europa entstandenen bürgerlichen Kindheitsprojekt korrespondiert, ist vor allem (aber nicht ausschließlich) in den „reichen" Gesellschaften des globalen Nordens anzutreffen. Die zweite, die auf den ersten Blick dem bürgerlichen Kindheitsprojekt zu widersprechen scheint, ist vor allem (aber ebenfalls nicht ausschließlich) in den „armen" Gesellschaften des globalen Südens verbreitet. Beide Formen stimmen darin überein, dass Kindern verwehrt wird, in ihren Gesellschaften eine aktive, gestaltende Rolle zu spielen, mit anderen Worten: politisch zu partizipieren und ein gleichberechtigter, sozial anerkannter Teil der Gesellschaft zu sein.

Im bürgerlichen Kindheitsprojekt wird das Kind zum Entwicklungsobjekt stilisiert. Aus kleinen Menschen, die offenkundig auf Zuneigung, Fürsorge und Versorgung angewiesen sind, werden *unreife* Wesen, die erst für voll genommen werden, wenn sie *entwickelt* sind. Die Kriterien von Reife und Entwicklung werden eigenmächtig von den Erwachsenen, die sich selbst als entwickelt dünken, festgelegt, um die Abhängigkeit des Kindes zu legitimieren und zementieren. Beim Kleinkind zutage tretende Subjekteigenschaften werden gemeinhin als Ausdruck von Unreife abgewertet, die mittels Erziehung zu überwinden sind. Das Kind sieht sich einem Prozess fortwährender und sich eskalierender Negierung seiner Subjektivität ausgesetzt, seine Kreativität wird aus-

gelöscht. Erst wenn es sich bedingungslos dem Machtanspruch der Erwachsenen unterworfen hat, wird ihm zugestanden, *Mensch* zu sein[8]. Die Chance, sich als ein Subjekt mit Selbstvertrauen und Eigeninitiative zu verstehen, wird hierdurch erheblich eingeschränkt.

Eine Variante des Entwicklungsobjekts besteht in der Degradierung des Kindes zum Fürsorgeobjekt. Sie kommt zustande, indem die Kinder nicht mehr als beliebig zu traktierende Gegenstände („ohne Rechte") behandelt werden, sondern als von Natur aus schwache Wesen, die in erster Linie vor Gefahren und Risiken zu beschützen sind. Von besten Absichten für die Kinder getragen, werden in diesem Sinn Reservate definiert und eingerichtet, in denen die Kinder vor den „bösen" Einflüssen und der „rauen Realität" der (Erwachsenen-)Gesellschaft bewahrt werden sollen. Dies geht in der Regel damit einher, dass den Kindern eine symbolische Rolle (Unschuld, Glück, Zukunft) zugeschrieben wird. Während das Kind im einen Fall Objekt paternalistischer Fürsorge ist, dient es im zweiten Fall als Objekt von Projektionen der Erwachsenen. In beiden Fällen handelt es sich um sozial konstruierte Fantasiegebilde, die Kindern die Fähigkeit absprechen, sich selbst mit ihrer Realität auseinanderzusetzen und eine aktive, gestaltende Rolle in der Gesellschaft einzunehmen.

Mit der Trennung der Kinder von der Sphäre gesellschaftlicher Arbeit werden aus Kindern, die wegen ihres „wirtschaftlichen Werts" geschätzt wurden, Kinder, deren Bedeutung in erster Linie in der „emotionalen Bereicherung" der Erwachsenen liegt. Die US-amerikanische Soziologin Viviana Zelizer hat diesen Vorgang in dem Bild des „unschätzbaren Kindes" (*priceless child*) ausgedrückt, das scheinbar wertlos geworden ist. Sie hat zugleich – am Beispiel des Versicherungswesens und Adoptionshandels – deutlich gemacht, dass auch dem nicht-arbeitenden Kind insgeheim ein monetärer Wert zugemessen wird, allerdings ohne darin noch einen eigenen Beitrag des Kindes zu sehen. „Es wurden neue sentimentale Kriterien etabliert, um den Geldwert des Kinderlebens zu bestimmen" (Zelizer [1985]1994, S. 210). Die ökonomische Rolle des Kindes verschwindet nicht, wird aber grundlegend verändert. Sofern Arbeit und Geld im Leben der Kinder noch eine Rolle spielen, wird sie nicht mehr in wirtschaftlich-produktiven, sondern in erzieherischen Kategorien definiert. Dies demonstriert Zelizer vor allem am Funktionswandel der Hausar-

8 Die Umdeutung und Umwandlung der biologischen und sozialen Bedürftigkeit des Kindes in eine „sozial konstruierte", beliebig verlängerbare Abhängigkeit von den Erwachsenen ist vorrangiges Thema der „konstruktivistischen" Soziologie der Kindheit, die ausgehend von der Diskussion im angelsächsischen Raum (vgl. James & Prout 1990) auch in der deutschen Debatte um den gesellschaftlichen Status der Kinder neue Akzente gesetzt hat (vgl. Zeiher, Büchner & Zinnecker 1996; Honig 1999; 2009; Bühler-Niederberger 2020).

beit, die im Falle der Kinder nicht mehr erwartet wird, um einen lebenswichtigen Beitrag zu leisten, sondern um bestimmte Tugenden und Fertigkeiten einzuüben.[9]

Das Kind als Ausbeutungsobjekt scheint mit dem bürgerlich-westlichen Kindheitsmuster unvereinbar zu sein. Es wird fast ausschließlich mit „vormoderner Kinderarbeit“ assoziiert. Doch wenn wir die ausbeuterischen Formen heutiger Kinderarbeit genauer ins Auge fassen, wird deutlich, dass sie eine Wurzel nicht nur in der – sei es „vormodernen“, sei es „modernen“ – kapitalistischen Produktionsweise, sondern auch in der „modernen“ Kindheitsideologie haben. Die britische Soziologin Diane Elson (1982) hat letztere Wurzel als „Senioritätssystem“ charakterisiert. Es bewirkt, dass jegliche wirtschaftliche Tätigkeit von Kindern allein dadurch entwertet und geringgeschätzt wird, dass sie von Kindern ausgeübt wird. Dies hat seinen Grund wiederum darin, dass Kinder per definitionem als nicht entwickelt und somit nicht besonders produktiv gelten. Auf der anderen Seite werden die Kinder auch in scheinbar nicht-ökonomischen Zusammenhängen zu Ausbeutungsobjekten degradiert, etwa wenn ihre Kreativität und „Lebendigkeit“ in Anspruch genommen wird, um daraus emotionalen Honig zu saugen und sich bei Laune halten zu lassen.

Keine dieser Formen der Reduktion von Kindern zu Objekten kann freilich die Subjektivität der Kinder völlig auslöschen. Sie können sogar dazu beitragen, sie herauszufordern. Das Subjektsein der Kinder hat seinen Ausgangspunkt in der Situation des Unterworfen seins und der Abhängigkeit von denjenigen, die in der Gesellschaft über Definitions- und Entscheidungsmacht verfügen. Die Subjekteigenschaften entstehen im Protest, sie sind Ergebnis eines Prozesses der Auseinandersetzung, in dem sich biologische, ökonomische, soziale und kulturelle Einflüsse mischen.

Das Kind verfügt wie alle Menschen über biologisch-natürliche Ressourcen, die seine völlige Degradierung zum Objekt nur um den Preis des sozialen oder physischen Todes möglich machen. Solange diese Extremform des Angriffs auf die menschliche Subjektivität vermieden wird[10], ist jeder Versuch, aus den Kindern bloße Objekte zu machen, zum Scheitern verurteilt und das Kind wird sich immer wieder als *eigensinnig* erweisen. „Elemente von Eigen-

9 Zum Funktionswandel der „Hausarbeit“ von Kindern in Deutschland vgl. Zeiher (2000), die in ihrer Studie an die Überlegungen von Zelizer anknüpft. Zeiher macht darauf aufmerksam, dass die Hausarbeit von Kindern heute nicht mehr nur aus pädagogischen Gründen erwartet wird, sondern mehr noch weil die Mütter häufiger erwerbstätig sind und sich nicht mehr allein auf die Hausarbeit als vermeintliche Frauenpflicht festlegen lassen wollen. Kinder wiederum beteiligen sich an der Hausarbeit am liebsten, wenn sie tatsächlich einen Nutzen erbringt, nicht befohlen wird und nicht unter direkter Aufsicht eines Elternteils stattfindet.

10 In den Ländern des Südens ist dies keineswegs immer der Fall, wie sich vor allem in der Extremform der sklavenähnlichen Kinderarbeit und in der Instrumentalisierung von Kindern zu Kriegszwecken zeigt.

sinnigkeit und Eigenständigkeit sind […] schon dem Säugling durch die Ausprägung seiner Bedürftigkeit gegeben“ (Scherr 1997, S. 49). Im weiteren Lebensverlauf kann der Eigensinn noch durch die erzwungene Zusammenfassung der Kinder im Reservat der Altersgleichen verstärkt werden und führt hier in der Regel zur Bildung von Cliquen und anderen Formen eigensinnigen Verhaltens.[11]

In welchen Formen auch immer die Kinder zum Objekt reduziert werden – sei es als nicht arbeitende Kinder, die scheinbar wertlos sind, sei es als arbeitende Kinder, deren wirtschaftlicher Beitrag negiert wird –, ihnen kann auf Dauer nicht verborgen bleiben, dass die Erwachsenen auf sie angewiesen sind und dass sie folglich für *diese* einen Wert besitzen.

Die Bedeutung nicht arbeitender Kinder ist für die Erwachsenen im ökonomischen Sinne zwar „unschätzbar“, aber eben auch unschätzbar groß. Ihnen wird ein *heimlicher Wert* zugemessen in dem Sinne, dass sie das Leben der Erwachsenen „bereichern“ und eine bessere Zukunft verkörpern. Ihre (Schul-)Bildung wird in erster Linie als Investition für die zukünftige „wirtschaftliche Entwicklung“ und Produktivität der Gesellschaft betrachtet und nur als solche gilt sie auch als „wertvoll“ für das zu „entwickelnde“ Kind.[12] Dieser den Kindern kaum verborgene Zweck der Schule legt ihnen die Frage nahe, was sie selbst davon haben. Sie allein auf den zukünftigen „Ertrag“ zu verweisen, wie es gemeinhin geschieht, ist ein Versprechen, das von vielen „Schulkindern“ heute als brüchig erkannt wird. Das mag der wichtigste Grund dafür sein, dass für eine wachsende Zahl von Kindern im Norden die Schule zum „Nebenjob“ wird, während sie ihr hauptsächliches Interesse auf Tätigkeiten richten, die ihnen was „einbringen“, sei es ein Einkommen, über das sie verfügen können, sei es das Gefühl, etwas bewirken zu können und eine (anerkannte und eher selbstbestimmte) Rolle im „wirklichen Leben“ zu spielen.

Wir können annehmen, dass der Ausschluss von gesellschaftlicher Arbeit Kindern vor allem dann und in dem Maße als fragwürdig erscheint, indem sie darin eine unnötige, *künstliche* Verlängerung ihrer Abhängigkeit erblicken. Jedenfalls ist nicht zu übersehen, dass eine rasch wachsende Zahl von Kindern sich eine neue Existenzform zulegt, die in dem bürgerlichen Kindheitsprojekt nicht vorgesehen ist. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie nicht mehr durch pädagogische Institutionen vermittelt und kontrolliert ist, sondern in unmittelbaren Austausch mit dem gesellschaftlichen Leben der Erwachsenen tritt. Diese neue Existenzform bedeutet nicht zwangsläufig, dass die Kinder sich nun als *arbeitende Kinder* verstehen, aber sie hat ihren Kern darin, dass die

11 Oskar Negt (1997, S. 91 ff.) hat für die kollektiven Formen des kindlichen Eigensinns den Begriff der „Kinderöffentlichkeit“ geprägt, wobei er diese als eine schwer greifbare Form des Protests interpretiert.

12 Vermutlich liegt hierin ein Grund dafür, dass Kinder im Norden auf die Frage, was sie unter „Arbeit“ verstehen, oft mit „Schule“ antworten. Unter Arbeit verstehen sie dabei in erster Linie eine unliebsame und vielleicht sogar unnötige Last.

Kinder aus dem Wartestand des Entwicklungsobjekts heraustreten und sich als gesellschaftlich bedeutsames Subjekt realisieren, das Anspruch auf eine befriedigende Gegenwart hat.

In den Gesellschaften des globalen Südens, in denen Arbeit für die meisten Kinder seit langem ein selbstverständlicher Teil ihres Lebens ist, stellt sich die Frage nach den Chancen des Subjekts andersherum. Hier werden die Kinder dadurch zu Objekten degradiert, dass sie arbeiten *müssen* und dies vielfach unter Bedingungen tun, die ihre Menschenwürde verletzen und sie um den Ertrag ihrer Arbeit betrügen. Dies gilt nicht für alle arbeitenden Kinder in der gleichen Weise und die Unterschiede sind von nicht zu unterschätzender Bedeutung für die Chance, diesen Zustand als veränderbar zu erkennen und ihn praktisch in Frage zu stellen. Aber die Basis für die Inanspruchnahme eines Subjektstatus ist die Erfahrung der Kinder, dass sie eine Verantwortung für sich und andere (in der Regel die eigene Familie) übernehmen und lebenswichtige Aufgaben erfüllen. Arbeitende Kinder, die wirtschaftlich ausgebeutet werden, werden ihre Ausbeutung vor allem dann und in dem Maße in Frage stellen, in dem sie sich der gesellschaftlichen Legitimität und Bedeutung ihrer Arbeit und ihrer faktisch erlangten Selbstständigkeit bewusst werden.

Eine vermittelnde und unter Umständen stimulierende Rolle in diesem Prozess spielen kulturelle Faktoren. Während sich das bürgerliche Kindheitsprojekt als kontraproduktiv erweist, da es die arbeitenden Kinder einer Abhängigkeit überantwortet, die sie bereits hinter sich gelassen haben, trägt die weltweit sich ausbreitende Idee individueller und sozialer Eigenrechte der Kinder wesentlich dazu bei, den Anspruch auf einen Subjektstatus in der Gesellschaft zu untermauern. Dies gilt namentlich für solche Rechte, die auf eine partizipative Rolle der Kinder in der Gesellschaft gerichtet sind. Nicht minder wichtig sind einige mit der Globalisierung einhergehende kulturelle Einflüsse, die es vielen arbeitenden Kindern im Süden heute eher selbstverständlich erscheinen lassen, den Ertrag ihrer Arbeit persönlich in Anspruch nehmen und genießen zu können.

Aufgaben einer subjektorientierten Theorie des arbeitenden Kindes

In den seit den 1980er Jahren im Norden formulierten Versuchen einer Theorie der Kindheit macht sich die Ahnung breit, dass Kindheit sich in einem grundlegenden Wandel befindet. Dieser Wandel wird in den „postindustriell" oder „postmodern" genannten Gesellschaften darin gesehen, dass Kinder aus der mit dem bürgerlichen Kindheitsprojekt gesetzten Rolle als *Erziehungsobjekte* und *Versorgungsempfänger*innen* heraustreten und sich als aktive Individuen

bemerkbar machen, über die die Gesellschaft der Erwachsenen nicht mehr beliebig verfügen kann. Manche machen den Wandel an einer Bedeutungsverschiebung der auf die Kinder gemünzten, lebensfernen pädagogischen Institutionen[13] und am gewachsenen Einfluss der Kinder als Mediennutzer*innen und Konsument*innen fest.

> Indem der Markt Kinder als Konsumenten anspricht, behandelt er sie wie Erwachsene, eröffnet ihnen Zugänge und Gestaltungsmöglichkeiten und entlastet sie von den Zumutungen des Erziehungsprojekts. Als Marktteilnehmer gewinnen Kinder einen Subjektstatus, der in den pädagogischen Utopien nicht vorgesehen war. Er eröffnete Kindern eine relative Autonomie, die sich mit den elterlichen Erwartungen an frühe Selbständigkeit verschränkt (Honig 1999, S. 159; ähnlich schon Rolff & Zimmermann 1985; Hengst 1996).

Mitunter wurde dieser Wandel in das Bild einer „beschleunigten Kindheit“ gekleidet (Zinnecker 1997). Oder es wurde vom „Ende der fordistischen Kindheit“ gesprochen (Honig & Ostner 2001).[14] Damit wurde zum Ausdruck gebracht, dass Kinder heute wesentlich früher, als im bürgerlichen Kindheitsprojekt vorgesehen war, sich „selbstständig“ machen, oder dass die Erwachsenen sich eher befleißigen, den Sichtweisen und Ansprüchen der Kinder Rechnung zu tragen. In fast allen im deutschen Sprachraum publizierten kindheitstheoretischen Betrachtungen bleibt allerdings bis heute unbeachtet, welche Bedeutung die Arbeit für die konstatierten Wandlungsprozesse der Kindheit hat oder erlangen könnte. Weder werden die arbeitenden Kinder des Südens, ihre Sichtweisen und Manifestationen zur Kenntnis genommen, noch wird in nennenswertem Maße der Tatsache Beachtung geschenkt, dass auch im Norden eine beachtliche und offensichtlich wachsende Zahl von Kindern arbeitet oder arbeiten will.[15]

Die noch immer weitgehend ungebrochene Dominanz des bürgerlichen Kindheitskonzepts hat zur Folge, dass die Arbeit von Kindern bis heute nicht

---

13 Damit ist gemeint, dass z.B. die Schule als hierarchisch strukturierter Ort bloßer Wissensvermittlung und Verhaltensnormierung in Frage steht und mit dem verstärkten Anspruch der Kinder und Jugendlichen konfrontiert ist, zu einem für sie attraktiven und befriedigenden Lebens- und Handlungsraum zu werden (vgl. Helsper 1993).

14 „Die sozialstaatlich durchgesetzte Erziehungskindheit des 20. Jahrhunderts entpuppt sich als fordistische Kindheit, die mit dem Dienstleistungshaushalt, seiner starken Ernährernorm und der Hausfrauenehe ihre Gestalt als durchschnittliches Bildungsmoratorium gewann und mit seinem Verschwinden verlieren wird“ (Honig & Ostner 2001, S. 308).

15 Eine Ausnahme im deutschsprachigen Raum bildet der von Heinz Hengst und Helga Zeiher herausgegebene Sammelband *Die Arbeit der Kinder* (Hengst & Zeiher 2000). Hervorzuheben ist der darin enthaltene Beitrag von Helmut Wintersberger (2000), der im Norden die Kinder auf neue Art (wieder) zu „ProduzentInnen“ werden sieht und die „neue Perzeption von Kinderarbeit in der Dritten Welt“ auch für den Norden als relevant begreift. Auch Hengst (2000) greift in seinem Beitrag die Erfahrungen und Gedanken arbeitender Kinder im Süden auf und fragt nach ihrer Relevanz für den Norden.

oder nur in ihren negativen Erscheinungsformen und Aspekten wahrgenommen wird. Kinderarbeit gilt als ein Phänomen der Vergangenheit, das spätestens mit der Durchsetzung der Schulpflicht und dem generellen Verbot der erwerbsmäßigen Beschäftigung von Kindern im Norden der Hemisphäre von der Bildfläche verschwunden zu sein schien oder – mit Blick auf den Süden – sich zum Verschwinden bringen lasse. Sofern dennoch die Arbeit von Kindern nicht zu übersehen ist, wird sie fast nur als eine Gefahr und Bedrohung für die Kinder betrachtet. Gegenüber der Arbeit erscheinen die Kinder als verletzliche, passive und schutzbedürftige Opfer. Da ausschließlich die Erwerbsarbeit in den Blick gerät, erscheint es in erster Linie notwendig, die Kinder vor „Ausbeutung“ und „Missbrauch“ und dem leichtfertigen Umgang mit Geld zu bewahren. Es wird nicht bedacht, dass Kinder die Arbeit auch bewusst für sich in Anspruch nehmen und nutzen könnten, um sich aus dem marginalisierten und privatisierten Reservat bürgerlicher Kindheit zu verabschieden.

Wer Kinder als soziale Subjekte verstehen will, kommt aber um die Frage nach der Arbeit der Kinder und den Erfahrungen und Bedeutungen, die für die Kinder mit Arbeit verbunden sind, nicht herum. In seinem anspruchsvollen *Entwurf einer Theorie der Kindheit* beschränkt sich Michael-Sebastian Honig darauf festzustellen, dass angesichts der prekär gewordenen Zugänge zu Erwerbsmöglichkeiten die „Entscheidungen über Lebenswege bereits früh eine strategische Bedeutung“ gewinnen und dass „die rechtlichen und ökonomischen Möglichkeiten von Kindern, für sich selbst zu sorgen, äußerst eingeschränkt“ bleiben (Honig 1999, S. 160). So treffend diese Beobachtung ist, so wichtig wäre es weiter zu fragen, warum diese Möglichkeiten noch immer eingeschränkt sind und wie sie erweitert werden könnten. Und es wäre vor allem die von Kindern heute vielfach ausgeübten und gewünschten Tätigkeiten in allen ihren Formen ernster zu nehmen und in ihren Bedeutungen für den sozialen Status und die „politische Subjektivität“ (Rancière) der Kinder zu begreifen.

Diese Bedeutungen hängen in entscheidendem Maße davon ab, zum einen inwieweit die Arbeit des Kindes zur Erhaltung und Weiterentwicklung des Lebens beiträgt, zum anderen inwieweit sie auf dem freien Willen des Kindes beruht. Beides *kann*, aber *muss* sich nicht widersprechen. In den Ländern des Südens liegt in den meisten Fällen auf der Hand, dass die Arbeit des Kindes lebenswichtig ist. In den Ländern des Nordens ist sie überall da gegeben, wo die Arbeit des Kindes dazu beiträgt, eigene Bedürfnisse oder Bedürfnisse Anderer zu befriedigen, ungeachtet des Umstandes, ob sie entlohnt wird oder nicht. Eine Arbeit, die nur ausgeführt wird, um dem Kind etwas beizubringen oder es etwas lernen zu lassen, erfüllt dieses Kriterium nicht. Nur eine Arbeit, die für das Kind erkennbar und spürbar lebenswichtige Funktionen erfüllt, wird von ihm als bedeutsam und „wertvoll“ erlebt werden können.

Ob die Arbeit auf dem freien Willen des Kindes beruht, hängt weitgehend von seiner sozialen Lebenslage ab. Ein Kind, das sich in großer Armut befindet

oder auf Gedeih und Verderb den Entscheidungen anderer Personen ausgeliefert ist, hat wenig oder gar keine Möglichkeiten, in einer Weise zu arbeiten, die seinen Wünschen und Vorstellungen entspricht. Schon seine Wünsche und Vorstellungen werden sich insgeheim „nach der Decke strecken". Die Möglichkeit, den eigenen Willen zum Zuge kommen zu lassen, hängt auch davon ab, inwieweit dem Kind Arbeitsgelegenheiten zugänglich sind, die es für sich als geeignet empfindet. In dem Maße, in dem das Kind eigene Wünsche ausbilden und in einer Weise arbeiten kann, die seinen Wünschen entspricht, wird die Arbeit von ihm als bedeutsam und wertvoll erlebt werden.

Eine Arbeit, die lebenswichtig ist, ist nicht beliebig und steht insofern zum freien Willen in einem Spannungsverhältnis. Doch dieses Spannungsverhältnis ist nur dann unauflösbar, wenn dem Kind die Möglichkeit verwehrt wird, selbst zu entscheiden, ob und inwieweit es lebenswichtige Aufgaben übernimmt, und wenn die lebenswichtigen Aufgaben unter Bedingungen ausgeübt werden müssen, die die Menschenwürde des Kindes verletzen. Arbeitende Kinder im Süden bringen diesen Sachverhalt gelegentlich auf den Punkt, wenn sie zwischen der *Notwendigkeit* einer Arbeit und dem *Zwang* zu einer Arbeit unterscheiden. Nur wer in Kindern prinzipiell „verantwortungslose" Wesen sieht, wird Schwierigkeiten haben sich vorzustellen, dass sie das Interesse und den Wunsch entwickeln, sich auch und gerade für eine notwendige Arbeit zu entscheiden.

Für arbeitende Kinder im Süden wie im Norden gilt gleichermaßen: Um sich des eigenen Werts zu vergewissern und sich als Subjekt zu verstehen, benötigen sie ein soziales Umfeld, in dem ein Mindestmaß an sozialer Anerkennung gewährleistet ist. „Subjektwerdung meint […] nicht die Ersetzung vollständiger Abhängigkeit durch vollständige Autonomie, sondern die lebensgeschichtliche Erweiterung der Spielräume selbstbewussten und selbstbestimmten Handelns in sozialen Beziehungen. […] Subjektivität ist so betrachtet konstitutiv ‚soziale Subjektivität'" (Scherr 1997, S. 49). Die sozialen Beziehungen, über die sich soziale Anerkennung und Selbstbewusstsein vermitteln, können bis zu einem gewissen Grade in den Gruppen und Bewegungen der Kinder selbst entstehen, zumal wenn deren Akteure sich explizit als arbeitende Kinder verstehen. Aber darüber hinaus müssen Kinder die Möglichkeit finden, im eigenen Interesse in die „Welt der Erwachsenen" einzugreifen, und es muss erreicht werden, dass ihr Tätigkeitsein – in welchen Zusammenhängen und Formen auch immer – als gesellschaftlich relevante Arbeit Anerkennung findet.

Bibliografie

Adorno, Theodor W. (1970): *Aufsätze zur Gesellschaftstheorie und Methodologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

AIWG-RCCR (2018): *Life World and Agency of Children in Contact With Railways*. New-Delhi: All Indian Working Group for Rights of Children in Contact with Railways; http://www.rccr.in/ (abgerufen am 8.8.2019).

Alarcón Glasinovich, Walter (1991): *Entre calles y plazas. El trabajo de los niños en Lima*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos/UNICEF.

Alarcón Glasinovich, Walter (1998): *El trabajo de niños y adolescentes en América Latina*. Bogotá: UNICEF, Documento de Trabajo N° 3.

Ames Ramello, Patricia (1999): *Mejorando la Escuela Rural: tres décadas de experiencias educativas en el Perú.* Lima: Instituto de Estudios Peruanos, Documento de Trabajo.

AMWCY (2010): *WCY Face the Challenge. Annual News Bulletin of the African Movement of Working Children and Youth*, No. 10. Dakar: Enda Tiers Monde.

Andresen, Sabine, Sascha Neumann & Kantar Public (2018): *Kinder in Deutschland 2018. 4.World Vision Kinderstudie*. Weinheim & Basel: Beltz.

Archambault, Caroline (2010): Fixing families of mobile children: Recreating kinship and belonging among Maasai adoptees in Kenya. In: *Childhood*, 17(2), S. 229–242.

Arendt, Hannah ([1958]1981): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper.

Arrien, Juan B. & Matus Lazo, Róger (1989): *Nicaragua: Diez Años de Educación en la Revolución*. Managua: Ministerio de Educación.

Autorengruppe des Theorie-Praxis-Seminars „Kinder und Arbeit" an der Technischen Universität Berlin (1998): Recht zu arbeiten für Kinder in Deutschland? Anmerkungen zur Auseinandersetzung über Kinderarbeit in Deutschland. In: M. Liebel, B. Overwien & A. Recknagel (Hrsg.): *Arbeitende Kinder stärken*. Frankfurt a.M.: IKO, S. 155-171.

Aytekin, Vildan & Mai-Anh Boger (2017): Subalterne Vorstellungen von Bildung. In: S. Geuenich et al. (Hrsg.): Wozu brauchen wir das? Bildungsphilosophie und pädagogische Praxis. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 112-122.

Aziz, K. M. Ashraful & Clarence Maolney (1985*): Life Stages. Gender and fertility in Bangladesh*. Dhaka: International Centre for Diarrhoel Disease Research.

Bachman, Jerald G. & J. Schulenberg (1993): How part-time work intensity relates to drug use, problem behavior, time use, and satisfaction among high school seniors: Are these consequences or merely correlates? In: *Developmental Psychology,* 29(2), S. 220-235.

Balding, John (1997): *Young People in 1996*. Exeter: Schools Health Education Unit, University of Exeter.

Banfegha Ngalim, Valentine (2014): A conflict of colonial cultures in the educational sub-systems in Africa: celebrating fifty years of political and not educational sovereignty in Cameroon. In: *European Scientific Journal*, 1, S. 622–635.

Bastian, Johannes & Hans-Günter Rolff (2002): Abschlussevaluation des Projektes „Schule & Co“. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung & Universität Hamburg.
Bateson, Gregory ([1936]1965): *Naven. A Survey of the Problems Suggested by a Composite Picture of the Culture of a New Guinea Tribe Drawn from Three Points of View*. Stanford.
Bateson, Gregory (1932): Social Structure of the Iatmul People of the Sepik River. In: *Oceania*, 2(3), S. 245-291, und 2(4), S. 401-453.
Bayerisches Staatsministerium für Justiz (Hrsg.) (1993): *Eltern und ihre Kinder*. München.
Béart, Charles (1955): *Jeux et jouets de l´Ouest africain* (= Mémoires de l'Institut francais d'Afrique, Bd. 42). Dakar: IFAN.
Becker, Saul, Chris Dearden & Jo Aldridge (2001): Children's labour of love? Young carers and care work. In: P. Mizen, C. Pole & A. Bolton (Hrsg.): *Hidden Hands. International perspectives on children's work and labour*. London & New York: Routledge-Falmer, S. 70-87.
Bekombo, Manga (1981): The Child in Africa: Socialisation, Education and Work. In: G. Rodgers & G. Standing: *Child Work, Poverty and Underdevelopment.* Genf: ILO, S. 113-129.
Bellin, P. (1963): L´enfant Saharien à travers ses jeux. In: *Journal de la Société des Africanistes*, 33, Paris.
Benes, Roberto (2000): Von der Flucht aus der Armut zur Emanzipationsstrategie? Zum Wandel der Kinderarbeit in Italien. In: H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.): *Die Arbeit der Kinder*. Weinheim & München: Juventa, S. 119-132
Bequele, Assefa & Jo Boyden (Hrsg.) (1988): *Combating Child Labour*. Genf: ILO.
Bequele, Assefa & William E. Myers (1995): *First things first in child labour. Eliminating work detrimental to children.* Genf: UNICEF, ILO.
Berlin (1994) – Senatsverwaltung für Soziales Berlin (Hrsg.): *Kinderarbeit in Berlin 1994. Eine Untersuchung in den Bezirken Friedrichshain, Wedding, Spandau, Schöneberg, Pankow, Hohenschönhausen*. Zwischenbericht. Berlin (mimeo).
Berlin und seine Entwicklung (1870). Städtisches Jahrbuch für Volkswirtschaft und Statistik, 4. Jg., Berlin.
Bernal Sánchez, Tatiana & Giampietro Schibotto (Hrsg.) (2017): *Infancia, trabajo y educación. Evaluación de una relación compleja*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
Bertram, Hans (Hrsg.) (2013): *Reiche, kluge, glückliche Kinder? Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland.* Weinheim & Basel: Beltz.
Bessell, Susann (2011): Influencing international child labour policy: The potential and limits of children-centred research. In: *Children and Youth Services Review*, 33, S. 564-568.
Bieber-Delfosse, Gabrielle (2002): *Vom Medienkind zum Kinderstar. Einfluss- und Wirkfaktoren auf Vorstellungen und Prozesse des Erwachsenwerdens*. Opladen: Leske + Budrich.

Birkhölzer, Karl (1996): „Soziale Ökonomie, Gemeinwesenwirtschaft und Dritter Sektor. Modische Schlagworte oder Bausteine für eine zukunftsweisende Wirtschaftsweise?“ In: Stiftung Bauhaus Dessau; Europäisches Netzwerk für ökonomische Selbsthilfe und lokale Entwicklung (Hrsg.): *Wirtschaft von unten. Beiträge für eine soziale Ökonomie in Europa.* Dessau: Stiftung Bauhaus, S. 35-38.

Blanchet, Thérèse (1996): *Lost Innocence. Stolen Childhoods*. Dhaka: The University Press Limited.

Blandano, Pia, Loredana Iapichino & Mariella Velardi (1997): L'autogestione cooperativa: l'esperienza della Scuola M.S. ‚A. Ugo' di Palermo. In: *NATs – Nuovi Spazi de Crescita. Rivista Internazionale – Edizione Italiana*, N°. 2, S. 39-44.

Boesen, Elisabeth (1996): Fulbe und Arbeit. In: K. Beck & G. Spittler (Hrsg.): *Arbeit in Afrika*. Hamburg: LIT, S. 193-207

Böhm, Ingrid & Jens Schneider (1996): *Produktives Lernen – eine Bildungschance für Jugendliche in Europa.* Berlin, Milow: Schibri-Verlag.

Böhnisch, Lothar & Wolfgang Schröer (2001): *Pädagogik und Arbeitsgesellschaft. Historische Grundlagen und theoretische Ansätze für eine sozialpolitisch reflexive Pädagogik*. Weinheim & München: Juventa.

Bott, Elisabeth (1958): *Report on a brief Study of Mother-Child-Relationship in Tonga*. Nuku'alofa, Tonga: Central Planning Department (mimeo).

Bourdillon, Michael & William Myers (2013): Introduction. In: M. Bourdillon & W. Myers (Hrsg.): *Child Protection in Development*. London.

Bourdillon, Michael, Ben White & William Myers (2009): Re-assessing minimum-age standards for children's work. In: *International Journal of Sociology and Social Policy*, 29(3/4), S. 106-117.

Bourdillon, Michael, Deborah Levison, William Myers & Ben White (2010): *Rights and Wrongs of Children's Work*. New Brunswick & London: Rutgers University Press.

Boyden, Jo, Birgitta Ling & William Myers (1998): *What Works for Working Children*. Stockholm: Rädda Barnen, UNICEF.

Brandenburg (1994) – Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen (Hrsg.*): Kinderarbeit im Land Brandenburg. Untersuchung zu Umfang und Struktur zulässiger und verbotener Kinderarbeit in den Aufsichtsbezirken Potsdam, Neuruppin und Eberswalde.* Potsdam.

Brannen, Julia & Margaret O'Brien (Hrsg.) (1996): *Children in Families. Research and Policy*. London & Washington D.C.: Falmer Press.

Brannen, Julia (1995): Young People and their Contribution to Household Work. In: *Sociology*, 29(2), S. 317-338.

Brater, Michael & Claudia Munz (1996): *Zusammenarbeit von Schule und Handwerk. Chancen und Wirkungen einer Öffnung von Schule für die Arbeitswelt*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Brock-Utne, Birgit (2000): *Whose Education For All? The Recolonization of the African Mind*. New York & London: Falmer Press.

Büchner, Charlotte & Gert G. Wagner (2006): Eine empirische Bestandsaufnahme außerfamiliärer und außerschulischer Bildungs- und Lernwelten Ergänzungen und vertiefende Analysen im Anschluss an den 12. Kinder- und Jugendbericht. *Research Notes 11*. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
Büchner, Peter & Burkhard Fuhs (1996): Der Lebensort Familie. Alltagsprobleme und Beziehungsmuster. In: P. Büchner et al. (Hrsg.): *Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland*. Opladen: Leske + Budrich, S. 159-200.
Büchner, Peter, Burkhard Fuhs & Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.) (1996): *Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
Buckingham, David (2000): *After the Death of Childhood. Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity.
Bühler-Niederberger, Doris (2020): *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume.* 2., überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
Bühler-Niederberger, Doris, Johanna Mierendorff & Andreas Lange (Hrsg.) (2010): *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe.* Wiesbaden: VS Research.
Bund-Länder-Kommission (Hrsg.) (1998): *Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung*, Heft 65. Bonn.
Burghardt, Daniel (2019): Von Charaktermasken zum unternehmerischen Selbst? Fragen der kritischen Pädagogik and die kritische Soziologie. In: N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim & Basel: Beltz-Juventa, S. 179-198.
Burgos, Elisabeth (1984): *Rigoberta Menchú. Leben in Guatemala*. Bornheim-Merten: Lamuv.
Busia, Kofi A. (1950): *Report on a social survey of Sekondi-Takoradi*. London.
Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Butterwegge, Christoph (2000): *Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen.* Frankfurt a.M. & New York: Campus.
Cain, Michael (1980): *The Economic Activities of Children in a Village in Bangladesh* (= Rural Household Studies in Asia). Singapore: Singapore University Press
Camacho, Agnes Zenaida V. (1999a): Family, child labour and migration: child domestic workers in Metro Manila. In: *Childhood*, 6(1), S. 57-64
Camacho, Agnes Zenaida V. (1999b): The State Generated Child Labour. Rethinking Child Work in the Philippines. IREWOC Workshop *Children, Work and Education*, Amsterdam, 15. – 17. November (mimeo).
Clayton, Anthony & Donald C. Savage (1974): *Government and Labour in Kenya 1895 – 1963*. London: Frank Cass.
Codere, Helen (1973): *The Biography of an African Society, Rwanda 1900–1960*. Tervuren: Koninklijk Museum voor Midden-Afrika.

Colectivo de la Escuela Popular Claretiana (1987): *Filodehambre. Una experiencia popular de innovación educativa.* Bogotá: Dimensión Educativa.
Coninck-Smith, Ning de (2000): Der Kampf um die Zeit der Kinder. Zur Revision der Geschichte der Kinderarbeit in den nordischen Ländern. In: H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.): *Die Arbeit der Kinder*. Weinheim & München: Juventa, S. 209-218.
Coninck-Smith, Ning, Bengt Sandin & Ellen Schrumpf (Hrsg.) (1997): *Industrious Children. Work and Childhood in the Nordic Countries 1850 – 1990*. Odense: Odense University Press.
Cooper, Frederick (1998): Afrika am Ende dieses Jahrhunderts. Vorstellungen und Erklärungen. In: *SOWI – Sozialwissenschaftliche Informationen*, 27(3), S. 220-227.
Cordero Arce, Matías (2018): Why Is (to Be) the Subject of Children's Rights? In: S. Spyrou, R. Rosen & D. T. Cook (Hrsg.): *Reimagining Childhood Studies*, London & New York, Bloomsbury Academic, S. 169-182.
Cory, Hans (1956): *African Figurines, their Ceremonial Use in Puberty Rites in Tanganyika*. New York: Grove Press
Costermans, B. J. (1948): *Spelen bij de Mamvu en Logo in de gewesten Watsa-Faradje*. Belgisch-Kongo.
Cussiánovich, Alejandro (1988): „Sie wissen genau, was sie wollen." Selbstorganisation von Kindern in Peru. In: *Lateinamerika – Analysen und Berichte*, Bd. 12. Hamburg: Junius, S. 82-97.
Cussiánovich, Alejandro (2009): *Ensayos sobre Infancia. Sujeto de Derechos y Protagonista*. Lima: Ifejant.
Cussiánovich, Alejandro (2010): *Ensayos sobre Infancia II. Sujeto de Derechos y Protagonista*. Lima: Ifejant.
Cussiánovich, Alejandro (2017): Children Out of Place and their Unwritten Rights. In: A. Invernizzi et al. (Hrsg.): *'Children Out of Place' and Human Rights. In Memory of Judith Ennew.* New York: Springer Nature, S. 99-117.
Da Silva Telles, Vera & Helena W. Abramo (1987): Experiencia urbana, trabajo e identidad. Apuntes a una investigación sobre menores proletarios en Sao Paulo. In: D. Carrión & A. Vainstoc (Hrsg.): *La ciudad y los niños*. Quito: CIUDAD – Centro de Investigaciones, S. 197-214.
Dahlén, Marianne (2007): *The Negotiable Child: The ILO Child Labour Campaign 1919-1973*. Uppsala: Uppsala Universitet.
D'Amico, Paul M. (1984): Does Employment During High School Impair Academic Performance? In: *Sociology of Education*, 57, S. 152-164.
Datta, Asit & Gregor Lang-Wojtasik (1998): *Bildung zur Self-Reliance. Reformpädagogische Ansätze aus dem Süden.* Hannover: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover.
Datta, Asit (1999): Tagores Ashram. In: *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 22(1), S. 2-6.
De Wilde, Bart (2000): The Voice of Working Children in Belgium (1800 – 1914). In: International Conference *Rethinking Childhood – Working Children's Challenge to the Social Sciences*, Institut de Recherche pour le Développement

(IRD), Bondy bei Paris, 15.-17. November, Information Bulletin N° 4, S. 12-19 (mimeo).
Dei, George J. Sefa (2016): Anti-colonial Education. In: M. A. Peters (Hrsg.): *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer, S. 1–6.
Deneckere, Gita (1994): *Sire, het volk mort. Collectieve actie in de sociale geschiedenis van de Belgische staat, 1831 – 1940.* Unveröffentlichte Dissertation an der Universität von Ghent.
Desmet, Ellen (2017): Inspirations for children's rights from indigenous peoples' rights. In: E. Brems, E. Desmet & W. Vandenhole (Hrsg.): *Children's rights law in the global human rights landscape: isolation, inspiration, integration?* New York: Routledge, S. 129-145.
Deutsches Kinderhilfswerk (2018): *Kinderreport Deutschland 2018.* Berlin: DKHW.
Deutschlands Junge Garde (1955). *50 Jahre Arbeiterjugendbewegung*. Berlin (DDR): Dietz.
Dolorier, Marta et al. (1989): *Educación y Sobrevivencia Popular*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.
Domic Ruiz, Jorge (1999): *Niños trabajadores: la emergencia de nuevos actores sociales*. La Paz: Programa de Investigaciones Estratégicas en Bolivia
Dreyfus, Hubert & Charles Taylor (2016): *Die Wiedergewinnung des Realismus*. Berlin: Suhrkamp.
Dube, Leela (1981): The Economic Roles of Children in India: Methodological Issues. In: G. Rodgers & G. Standing (1981): *Child Work, Poverty and Underdevelopment.* Genf: ILO, S. 179-213.
Dücker, Uwe von (1992): *Kinder der Straße. Überleben in Südamerika*. Frankfurt a.M.: Fischer.
Dulisch, Barbara, Manfred Liebel & Elisabeth Marie Mars (1997*): „Bis vor kurzem wusste ich nicht, dass ein O rund ist." Nicaraguanische Kindheiten.* Münster: LIT.
Düwell, Franz Josef (1997): Kinderarbeitsschutz – national und global. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 45(1), S. 51-60.
Eaton, Martin & Carlos Pereira da Silva (2000): Traditionelle Strukturen und europäischer Markt. Kinderarbeit in der portugiesischen Textilindustrie. In: H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.): *Die Arbeit der Kinder*. Weinheim & München: Juventa, S. 101-118.
Eckert, Andreas (1998): Slavery in Colonial Cameroon, 1880s to 1930s. In: S. Miers & M. Klein (Hrsg.): *Slavery and Colonial Rule in Africa*. London: Frank Cass, S. 133-148.
Eckert, Andreas (1999): Familie, Sklaverei, Lohnarbeit. Kinder und Arbeit in Afrika im 19. Und 20. Jahrhundert. In: *SOWI – Sozialwissenschaftliche Informationen*, 28(2), S. 131-136.
Edelstein, Wolfgang (2001): Ansprache bei der Preisverleihung am 29. Mai 2001, in: Stiftung Brandenburger Tor der Bankgesellschaft Berlin (Hrsg.): *Jugend übernimmt Verantwortung. Lernziel Verantwortung*. Berlin.

Eder, Ferdinand & Renate Kränzl-Nagl (1998): Schule: Arbeits- und Lebenswelt von Kindern. In: R. Kränzl-Nagel, U. Riepl & H. Wintersberger (Hrsg.): *Kindheit in Gesellschaft und Politik.* Frankfurt a.M. & New York: Campus, S. 209-248.
Edmonds, Eric V. & Nina Pavcnik (2005): Child Labor in the Global Economy. In: *Journal of Economic Perspectives*, 18, S. 199-220.
Elschenbroisch, Donata (2001): Verwandelt Kindergärten in Labors, Ateliers, Wälder. Kinder können und wohl mehr lernen, als wir ihnen zutrauen. Ein Plädoyer gegen Langeweile und Monotonie in deutschen Kindergärten, in: *Die Zeit*, Nr. 44, 25. Oktober, S. 36.
Elsen, Susanne (1998): *Gemeinwesenökonomie – eine Antwort auf Arbeitslosigkeit, Armut und soziale Ausgrenzung.* Neuwied & Kriftel: Luchterhand.
Elskemper-Mader, Elke (1992): Zum Verhältnis von Schule und Freizeit: 8- bis 12jährige zwischen Anforderungen und Freiräumen – Anregungen für die schulische und außerschulische Praxis, In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1992): *Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit*. München: DJI-Verlag, S. 217-261.
Elson, Diane (1982): The Differentiation of Children's Labour in the Capitalist Labour Market. In: *Development and Change*, 13, S. 479-497.
Elwert, Georg (1998): Kein Platz für junge Wilde. Unsere Gesellschaft missachtet die kreativen Fähigkeiten der Jugend. Sie hat kaum Freiräume. Alles regeln die Alten. Andere Kulturen geben ihrem Nachwuchs bessere Chancen, Neues und Riskantes auszuprobieren. In: *Die Zeit*, Nr. 14, S. 51.
Elwert, Georg (2000): Jede Arbeit hat ihr Alter. Arbeit in einer afrikanischen Gesellschaft. In: J. Kocka & C. Offe (Hrsg.): *Geschichte und Zukunft der Arbeit*. Frankfurt a.M. & New York: Campus, S. 175-193.
Elwert, Georg, Martin Kohli & Harald Müller (Hrsg.) (1990): *Im Lauf der Zeit. Ethnographische Studien zur gesellschaftlichen Konstruktion von Lebensaltern.* Saarbrücken: Breitenbach.
Emerson, Patrick M. (2009): The economic view of child labor. In: H. D. Hindman (Hrsg.): *The World of Child Labor. A Reference Encyclopedia*. New York: M. E. Sharp, S. 3-9.
Engler, Wolfgang (2005): *Bürger, ohne Arbeit. Für eine radikale Neugestaltung der Gesellschaft*. Berlin: Aufbau.
Ennew Judith (2002): Outside childhood: street children's rights. In: B. Franklin (Hrsg.): The New Handbook of Children's Rights: comparative policy and practice. London: Routledge, S. 201-215.
Ennew, Judith (2000): *Street and Working Children. A guide to planning*. London: Save the Children.
Ennew, Judith, William E. Myers & Dominique Pierre Plateau (2005): Defining Child Labor as if Human Rights Matter. In: B. H. Weston (Hrsg.): *Child Labor and Human Rights. Making children matter*. Boulder, CO: Lynne Rienner, S. 27-54.
Ennew, Judith, Yuli Hastadewi & Dominique-Pierre Plateau (2007): Seen, Heard – and Forgotten? Participation of children and young people in Southeast, East

Asia and Pacific in events and forums leading to and following up on the United Nations General Assembly Special Session for Children. In: *Children, Youth and Environments*, 17(1): 33-42.

Ensor, Marisa O. (Hrsg.) (2012): *African Childhoods: Education, Development, Peacebuilding, and the Youngest Continent*. New York: Palgrave Macmillan.

Erpenbeck, John & Johannes Sauer (2001): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): *Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung* (= QUEM-Report, H. 67). Berlin, S. 9-66.

Espinola, Basilico et al. (1989): *En la calle. Menores trabajadores de la calle de Asunción.* (= Serie Metodologica. Programa Regional. N° 4) Bogotá: UNICEF.

Fafunwa, A. Babs (1974): *History of education in Nigeria*. London: George Allen & Unwin.

Fallon, Peter & Zafiris Tzannatos (1998): *Child Labor. Issues and Directions for the World Bank*. Washington D.C.: The World Bank, Human Development Network.

Falola, Toyin & Paul E. Lovejoy (Hrsg.): *Pawnship in Africa. Debt Bondage in Historical Perspective.* Boulder: Westview Press.

Faltin, Günter & Jürgen Zimmer (1996): *Reichtum von unten. Die neuen Chancen der Kleinen*. Berlin: Aufbau.

Faltin, Günter & Jürgen Zimmer (2000): Erziehung zum Entrepreneurship, in: B. Overwien (Hrsg.) (2000): *Lernen und Handeln im globalen Kontext.* Frankfurt a.M.: IKO, S. 141-151.

Faltin, Günter, Sven Ripsas & Jürgen Zimmer (1998): *Entrepreneurship. Wie aus Ideen Unternehmen werden.* München: C.H. Beck`sche Verlagsbuchhandlung.

Färber, Corina (2019): Subjektivierung in der Pädagogik. Das Subjekt zwischen Ent- und Ermächtigung. In: N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim & Basel: Beltz-Juventa, S. 75-94.

Feil, Christine (2003): Kinder, *Geld und Konsum. Die Kommerzialisierung der Kindheit.* Weinheim & München: Juventa.

Fix, Wolfgang (Hrsg.) (1989): *Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen.* Berlin: Schmidt.

Foucault, Michel (1971): *Die Ordnung der Dinge. Eine Achäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1977): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1979): *Dispositive der Macht*. Berlin: Merve.

Foucault, Michel (2005): *Analytik der Macht*. Hrsg. v. D. Defert & F. Ewald. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Frederiksen, Lisa (1999): Child and youth employment in Denmark: comments on children's work from their own perspective. In: *Childhood*, 6(1), S. 101-112.

Freeman, James M. (1979): *Untouchable. An Indian Life History*. London: Allen & Unwin.

Freinet, Célestin & Elise Freinet (1996): *Befreiende Volksbildung. Frühe Texte*. Hrsg. v. Renate Kock. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Freinet, Célestin (1950): *Essai de psychologie sensible appliquée a l´éducation*. Gap: Edition Ophrys.
Freinet, Célestin (1979): *Die moderne französische Schule*. Paderborn: Schoeningh.
Freud, Sigmund (1969): *Vorlesung zur Einführung in die Psychoanalyse und Neue Folge* (= Studienausgabe, Bd. 1). Frankfurt a.M.: S. Fischer.
Fyfe, Alec (1993): *Child Labour. A guide to project design*. Genf: International Labour Organization.
Fyfe, Alec (2008): *The Worldwide Movement against Child Labour: Progress and Future Directions*. Genf: International Labour Organization.
Gallardo, Carlos et al. (1992): *Retos y Respuestas a los Problemas Educativos de la Década*. Lima: Tarea.
Gankam Tambo, Ina (2013): Das Bildungswesen in Nigeria. In: C. Adick (Hrsg.): *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik*. Münster: Waxmann, S. 279–299.
Gankam Tambo, Ina (2014): *Child Domestic Work in Nigeria. Conditions of Socialisation and Measures of Intervention*. Münster & New York: Waxmann.
García Hierro, Pedro (2010): Niñez indígena. Derechos y trabajo infantil. In: OIT (Hrsg.): *Niñez Indígena en América Latina. Situación y Perspectivas.* Compilación de documentos de trabajo para el Encuentro Latinoamericano. Cartagena de Indias, del 8 al 10 de marzo de 2010, S. 17-108.
Gatheru, R. Mugo (1967): *Kind zweier Welten*. München: Claudius.
Geertz, Clifford (1987): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Geluwe, H. van (1957): *Les Bira y les peuplades limitrophes. Ethnographic Survey of Africa, Belg. Congo II.* London: International African Institut.
Germann, P. (1933): *Die Völkerstämme im Norden von Liberia*. (= Veröffentlichungen des Staatlichen Forschungsinstituts für Völkerkunde, Bd. 11). Leipzig.
Giegold, Sven & Dagmar Embshoff (Hrsg.) (2008): *Solidarische Ökonomie im globalisierten Kapitalismus*. Hamburg: VSA.
Goodman, Mary Ellen (1970): *The Culture of Childhood. Child´s-Eye Views of Society and Culture*. Columbia University – Teachers College Press.
Goodnow, Jacqueline J. (1988): Children's Household Work: Its Nature and Functions. In: *Psychological Bulletin*, 103(1), S. 5-26.
Goody, E. (1970): Kinship Fostering in Gonja. In: P. Mayer (Hrsg.): *Socialization, the Approach from Social Anthropology*. London: Tavistock.
Green, D. L. (1990): High School Student Employment in Social Context: Adolescent's Perceptions of the Role of Part-Time Work“. In: *Adolescence,* 15, S. 425-434.
Greenberger, Ellen & Laurence D. Steinberg (1980): Adolescence Who Work: Effects of Part-Time Employment on Family Relations. In: *Journal of Youth and Adelescence*, 9(3), S. 189-202.

Greenberger, Ellen & Laurence D. Steinberg (1986): *When Teenagers Work*. New York: Basic Books.
Griaule, Marcel (1938): *Jeux Dogons*. (= Travaux et mémoires de l´Institut d´Ethnologie, Université de Paris, Bd. 32). Paris: Institut d'Ethnologie.
Grier, Beverley C. (2006): *Invisible Hands: Child Labor and the State in Colonial Zimbabwe.* Portsmouth: Heinemann.
Griesbach Guizar, Margarita & Gerardo Sauri Suárez (1993): *Vivir en la calle. La situación de los niños y niñas callejeros en el Distrito Federal*. Mexiko-Stadt: ednica.
Griesbach Guizar, Margarita & Gerardo Sauri Suárez (1997): *Con la calle en las venas. La comunidad como alternativa para los niños callejeros y en riesgo de serlo*. México-Stadt: ednica & Foro de Apoyo Mutuo.
Grohs, Elisabeth (1992): Frühkindliche Sozialisation in traditionellen Gesellschaften. In: K. Müller & A.K. Treml (Hrsg.): *Ethnopädagogik. Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften*. Berlin: Reimer, S. 31-60.
Grohs, Gerhard (1967): *Stufen afrikanischer Emanzipation. Studien zum Selbstverständnis westafrikanischer Eliten*. Stuttgart: Kohlhammer.
Grubauer, Franz et al. (1987): *Arbeiterjugendliche heute. Vom Mythos zur Realität*. Opladen: Leske + Budrich.
Grupo de trabajo infantil (1996): El trabajo infantil en España“. In: *Movimiento Junior en marcha*, N° 116, Mayo-Junio, Separata N° 38, S. I-VIII.
Gupta, Manju & Klaus Voll (1999): Child Labour in India. An Examplary Case Study. In: K. Voll (Hrsg.): *Against Child Labour. Indian and International Dimensions and Strategies*. New Delhi: Mosaic Books, Third Millenium Transparency, S. 85-144.
Hadar, Ivan A. (1998): *Bildung in Indonesien: Krise und Kontinuität*. Das Beispiel Pesantren. Frankfurt a.M.: IKO.
Hall, Gillette & Harry Anthony Patrinos (Hrsg.) (2006): *Indigenous Peoples, Poverty and Human Development in Latin America*. New York: Palgrave Macmillan.
Hanemann, Ulrike (2001): *Educación Popular im sandinistischen Nicaragua. Erfahrungen mit der Bildungsreform im Grundbildungsbereich von 1979 bis 1990*. Hamburg: Dr. Kovac.
Hansen, David M., Jeylan T. Mortimer & Helga Krüger (2001): Adolescent part-time employment in the United States and Germany: diverse outcomes, contexts and pathways. In: P. Mizen, C. Pole & A. Bolton (Hrsg.): *Hidden Hands. International perspectives on children's work and labour*. London & New York: Routledge-Falmer, S. 121-138.
Hanson, Karl & Arne Vandaele (2003): Working Children and International Labour Law: A Critical Analysis. In: *International Journal of Children’s Rights*, 11(1), S. 73-146.
Hanson, Karl & Arne Vandaele (2013): Translating working children’s rights into international labour law. In: K. Hanson & O. Nieuwenhuys (Hrsg.): *Reconceptualizing children’s rights in international development: Living rights, social*

justice, translations. New York & Cambridge: Cambridge University Press, S. 250-274.

Hanson, Karl (2008): Arbeitende Kinder und ihre Rechte. Ein Denkanstoß. In: M. Liebel, I. Nnaij & A. Wihstutz (Hrsg.): *Kinder. Arbeit. Menschenwürde, Internationale Beiträge zu den Rechten arbeitender Kinder*. Frankfurt a. M. & London: IKO, S. 249-271.

Hardman, Charlotte (1993): Kinder auf dem Schulhof. Unterwegs zu einer Anthropologie der Kindheit. In: M.-J. van de Loo & M. Reinhart (Hrsg.): *Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten*. München: Trickster, S. 60-77.

Harms, Robert (1981): *River of Wealth, River of Sorrow: The Central Zaire Basin in the Era of the Slave and Ivory Trade, 1500 – 1891*. New Haven: Yale University Press.

Hartmeijer, Henk (1992): Kinderarbeit in den Niederlanden. In: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Kinderarbeit in Europa. Dokumentation der Fachtagung 1991*. Düsseldorf, S. 17-24.

Haunert, Friedrich & Reinhard Lang (1994): *Arbeit und Integration. Zur Bedeutung von Arbeit in der Jugendsozialarbeit am Beispiel von Projekten freier Träger*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Heller, Elke, Peter Bauer & Jürgen Zimmer (1998): *Etwas unternehmen. Kinder und Erzieherinnen entwickeln Eigeninitiative.* Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.

Helsper, Werner (1993): Jugend und Schule. In: H. H. Krüger (Hrsg.): *Handbuch der Jugendforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 351-382.

Hemmer, Hans-Rimbert et al. (1997): *Child Labour and International Trade: An Economic Perspective*. (= Entwicklungsökonomische Diskussionsbeiträge Nr. 22). Gießen: Justus-Liebig-Universität.

Hengst, Heinz & Helga Zeiher (Hrsg.) (2000): *Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen*. Weinheim & München: Juventa.

Hengst, Heinz (1981): Tendenzen zur Liquidierung von Kindheit. In: H. Hengst et al.: *Kindheit als Fiktion*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11-72.

Hengst, Heinz (1996): Kinder an die Macht. Der Rückzug des Marktes aus dem Kindheitsprojekt der Moderne. In: H. Zeiher, P. Büchner & J. Zinnecker (Hrsg.): *Kinder als Außenseiter?* Weinheim & München: Juventa, S. 117-134.

Hengst, Heinz (1998): Kinderarbeit revisited. In: M. Liebel, B. Overwien & A. Recknagel (Hrsg.): *Arbeitende Kinder stärken*. Frankfurt a.M.: IKO, S. 233-249.

Hengst, Heinz (2000): Die Arbeit der Kinder und der Umbau der Arbeitsgesellschaft. In: H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.): *Die Arbeit der Kinder*. Weinheim & München: Juventa, S. 71-97.

Hengst, Heinz (2003): Kinder und Ökonomie. Aspekte gegenwärtigen Wandels. In: R. Kränzl-Nagl, J. Mierendorff & T. Olk (Hrsg.): *Kinder im Wohlfahrtsstaat*. Frankfurt a.M. & New York: Campus, S. 235-266.

Hengst, Heinz (2013): *Kindheit im 21. Jahrhundert. Differenzielle Zeitgenossenschaft*. Weinheim & Basel: Beltz-Juventa.
Hennig, Christoph (1976): Freinet-Pädagogik: Eine konkrete Alternative für die Schule“. In: A. Vasquez et al.: *Vorschläge für die Arbeit im Klassenzimmer. Die Freinet-Pädagogik.* Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 9-36.
Henriksson, Benny (1985): Materiell übersättigt – sozial ausgehungert. In: H. Hengst (Hrsg.*): Kindheit in Europa. Zwischen Spielplatz und Computer.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 138-158.
Hessen (1994) – Hessisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.): *Kinderarbeit in Hessen.* Wiesbaden (mimeo).
Hibbett, A. & M. Bateson (1995): Young People at Work. In: *Employment Gazette*, April, S. 169-177.
Hindman, Hugh D. (Hrsg.) (2009): *The World of Child Labor. A Reference Encyclopedia*. New York: M. E. Sharp.
Hobbs, Sandy & Jim McKechnie (1997): *Child Employment in Britain. A Social and Psychological Analysis.* Edinburgh: The Stationary Office.
Hobbs, Sandy, Sandra Lindsay & Jim McKechnie (1996): The Extent of Child Employment in Britain. In: *British Journal of Education and Work*, 9(1), S. 5-18.
Holt, John (1978): *Zum Teufel mit der Kindheit. Über die Bedürfnisse und Rechte von Kindern*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
Honig, Michael-Sebastian & Ilona Ostner (2001): Das Ende der fordistischen Kindheit. In: A. Klocke & K. Hurrelmann (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche in Armut*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 293-310.
Honig, Michael-Sebastian (1999): *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.) (2009): *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim & München: Juventa.
Honig, Michael-Sebastian, Andreas Lange & Hans Rudolf Leu (Hrsg.) (1999): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung.* Weinheim & München: Juventa.
Honneth, Axel (2004): Anerkennung als Ideologie, in: *WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, 1(1), S. 51-70.
Hoppe, Ruth (1969): *Dokumente zur Geschichte der Lage des arbeitenden Kindes in Deutschland von 1700 bis zur Gegenwart* (= Jürgen Kuczysnki: *Die Geschichte der Lage der Arbeiter unter dem Kapitalismus*, Bd. 20). Berlin (DDR): Akademie-Verlag.
Horkheimer, Max & Theodor W. Adorno ([1947]1971): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
Horkheimer, Max (1967): *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
Hübenthal, Maxim (2009): *Kinderarmut in Deutschland. Empirische Befunde, kinderpolitische Akteure und gesellschaftspolitische Handlungsstrategien.* München: Deutsches Jugendinstitut.

Hüchtermann, Marion & Matthias Kenter (1996): *Wirtschaft live – JUNIOR* (= Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, H. 212). Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

Hungerland, Beatrice; Manfred Liebel; Anja Liesecke & Anne Wihstutz (2005): Bedeutungen der Arbeit von Kindern in Deutschland. Wege zu partizipativer Autonomie? In: *Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*, 15(2), S. 77-93.

Iliffe, John (1987): *The African Poor. A history*. Cambridge: Cambridge University Press.

ILO (1993): *World of Work*. Genf: International Labour Office

ILO (1996): *Kinderarbeit: Gezielt gegen das Unerträgliche*. Genf: Internationale Arbeitsorganisation.

ILO (2000): *Action against child labour*. Hrsg. von N. Haspels und M. Jankanish. Genf: International Labour Office

ILO (2002): *Eine Zukunft ohne Kinderarbeit.* Genf: Internationale Arbeitsorganisation.

ILO (2004): *Helping hands or shackled lives. Understanding child domestic labour and responses to it*. Genf: International Labour Organization/International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC).

ILO (2006): *Das Ende der Kinderarbeit: Zum Greifen nah.* Genf: Internationale Arbeitsorganisation.

ILO (2010): *Das Vorgehen gegen Kinderarbeit forcieren.* Genf: Internationale Arbeitsorganisation.

ILO (2013): *Marking progress against child labour: Global estimates and trends 2000–2012*. Genf: International Labour Organization/International Program on the Elimination of Child Labour.

ILO (2017): *Global Estimates of Child Labour. Results and Trends, 2012–2016*. Genf: International Labour Organization.

ILO (2018): *Ending Child labour by 2025: A review of policies and programmes*. Genf: International Labour Organization.

Ingenhorst, Heinz & Hanns Wienold (1992): Wie und wofür arbeiten Kinder? Kinder und Jugendliche als Lohnarbeiter. In: C. Büttner, D. Elschenbroisch & A. Ende (Hrsg.): *Kinderkulturen. Neue Freizeit und alte Muster.* Weinheim & Basel: Beltz, S. 80-104.

Ingenhorst, Heinz (1998): Kinderarbeit in Deutschland. Motive, Arbeitsbedingungen und Folgen. In: DISKURS, hrsg. v. Deutschen Jugendinstitut, H. 2, S. 56-63.

Ingenhorst, Heinz (2000): Jobben in Westdeutschland. In: H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.): *Die Arbeit der Kinder*. Weinheim & München: Juventa, S. 133-142.

Initiativgruppe „Die-Stadt-als-Schule Berlin“ (1987): *Konzeption der Stadt-als-Schule Berlin*. (= Materialien Nr. 2). Berlin.

Institut für Produktives Lernen in Europa (Hrsg.) (1999): *Produktives Lernen in der Lernwerkstatt. Pilotprojekte aus Pécs, St. Petersburg und Berlin stellen ihre Arbeit vor*. Berlin, Milow: Schibri-Verlag.

Invernizzi, Antonella & Brian Milne (2002): Are Children Entitled to Contribute to International Policy Making? A Critical View of Children's Participation in the International Campaign for the Elimination of Child Labour. In: *International Journal of Children´s Rights*, 10(4), S. 403-431.
Invernizzi, Antonella (1998): Die Arbeit der Kinder ist nicht nur Arbeit. In: M. Liebel, B. Overwien & A. Recknagel (Hrsg.): *Arbeitende Kinder stärken*. Frankfurt a. M.: IKO, S. 71-88.
Invernizzi, Antonella (2001): La vie quotidienne des enfants travailleurs. Stratégies de survie et socialisation dans les rues de Lima. Paris : L'Harmattan.
Invernizzi, Antonella (2003): Des enfants libérés de l'exploitation ou des enfants travailleurs doublement discriminés? Positions et oppositions sur le travail des enfants. In: *Déviance et Société*, 27(4), S. 459-481.
IWGCL (1997): *Have we asked the Children? Discussion Paper*. Amsterdam: International Working Group on Child Labour.
IWGCL (1998): *Working Children: Reconsidering the Debates. Report of the International Working Group on Child Labour*. Amsterdam: Defence for Children International
Jakob, Gisela (2001): Wenn Engagement zur ‚Arbeit' wird … – Zur aktuellen Diskussion um freiwilliges Engagement im Wandel der Arbeitsgesellschaft. In: R. G. Heinze & T. Olk (Hrsg.): *Bürgerengagement in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich, S. 167-188.
James, Allison & Alan Prout ([1990]1997): *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London und Bristol: Falmer Press.
James, Allison (1984): Children's Experience of Work. In: *ESRC Newsletter*, Nr.51.
James, Allison, Chris Jenks & Alan Prout (1998): *Theorizing Childhood*. New York: Teachers College Press & Columbia University.
Janira, S. (1956): *Kleiner großer schwarzer Mann. Lebenserinnerungen eines Buschnegers*, Aufgenommen von L. Kohl-Larsen. Kassel.
Jodelet, Denise (1989): *Les répresentations sociales*. Paris: Pr. Université de France.
Jostock, Simone (1999): *Kindheit in der Moderne und Postmoderne*. Opladen: Leske + Budrich.
Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1997): *Jugend '97. Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen.* Opladen: Leske + Budrich.
Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (2002): *Jugend 2002. 14. Shell-Jugendstudie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
Julmi, Christian & Ewald Scherm (2012): Subjektivität als Ausdruck von Lebendigkeit. In: *Internationale Zeitschrift für Philosophie und Psychosomatik*, Ausgabe 1; http://www.izpp.de/fileadmin/user_upload/Ausgabe_6_1-2012/07_1-2012_Julmi_Scherm.pdf (abgerufen am 8.8.2019).
Kapuscinski, Ryszard (2001): *Afrikanisches Fieber. Erfahrungen aus vierzig Jahren*. München: Piper.

Katz, Cindi (2004): *Growing Up Global: Economic Restructuring and Children's Everyday Lives*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Katz, Cindi (2012): Work and Play: Economic restructuring and children's everyday learning in rural Sudan. In: G. Spittler & M. Bourdillon (Hrsg.): *African Children at Work: Working and Learning in Growing Up for Life*. Zürich & Berlin: LIT, S. 227–248.

Kaufmann, Franz Xaver (1980): Kinder als Außenseiter der Gesellschaft. In: *Merkur*, 34,. H. 387, S. 761-771.

Kavapalu, H. (1991): *Becoming Tongan. An Ethnography of Childhood in the Kingdom of Tonga.* Dissertation: ANU Canberra, Australien.

Kessl, Fabian (2005): *Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit*. Weinheim: Juventa.

Kids Aktiv (2002): „Wir wünschen uns Arbeit, die Spaß macht, und eine Welt, die friedlich und gesund ist". In: *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 26(2), S. 37-39.

Kinderarbeit in Deutschland (2000) – *Bericht der Bundesregierung*. In: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.): *Sozialpolitische Umschau*, Nr. 186, Berlin, 5. Juni, S. 3-24.

Kipp, Martin, Jörn Lütjens, Günter Spreth & Gabriele Weise (Hrsg.) (2000): *Produktionsorientierung und Produktionsschulen*. Bielefeld: Bertelsmann.

Kirchhöfer, Dieter (1998): Kinderarbeit – ein notwendiger Entwicklungsraum der Heranwachsenden. Ein Plädoyer für den Anspruch und das Recht der Kinder auf Arbeit. In: *DISKURS*, hrsg. v. Deutschen Jugendinstitut, H. 2, S. 64-71.

Kirchhöfer, Dieter (1999): Kinder im Leistungssport – eine neue Form der Kinderarbeit? In: W. Kleine & N. Schulz (Hrsg.): *Modernisierte Kindheit – sportliche Kindheit?* Sankt Augustin: Academia Verlag, S. 134-147.

Kirchhöfer, Dieter (2000): Die Kinder stehen vor der Tür der geschlossenen Arbeitsgesellschaft der Erwachsenen. In: M. Dust, Ch. Sturm & E. Weiß (Hrsg.): *Pädagogik wider das Vergessen. Festschrift für Wolfgang Keim*. Kiel & Köln: Peter Götzelmann, S. 209-224.

Kirchhöfer, Dieter (2004): Kinderarbeit in einer sich entgrenzenden Arbeitsgesellschaft. In: B. Hungerland & B. Overwien (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?* Wiesbaden: VS, S. 143-159.

Klein, Christoph & Ursula Meta Sell (2000): *Unternehmen lernen. Entrepreneurship mit Kindern und Jugendlichen.* Erziehungswissenschaftliche Diplomarbeit an der Technischen Universität Berlin (mimeo)

Klein, Naomi (2001): *No Logo! Der Kampf der Global Players um Marktmacht. Ein Spiel mit vielen Verlierern und wenig Gewinnern.* o.O.: Riemann / One Earth Spirit.

Klemm, Ulrich (2013): Geschichte und Gegenwart Freier Demokratischer Schulen. „Warte, bis der Schüler den ersten Schritt macht". In: A. Gürlevik, C. Palentien & R. Heyer (Hrsg.): *Privatschulen versus staatliche Schulen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 115-136.

Klöck, Tilo (Hrsg.) (1998): *Solidarische Ökonomie und Empowerment. Gemeinwesenarbeit Jahrbuch 6*. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher
Klocke, Andreas & Klaus Hurrelmann (Hrsg.) (2001): *Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen*. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
Klute, Georg (1996): Kinderarbeit bei Nomaden. In: K. Beck & G. Spittler (Hrsg.): *Arbeit in Afrika*. Hamburg: LIT,, S. 209-223.
Kock, Renate (1996): Befreiende Volksbildung: Célestin Freinet. Eine Einführung. In: C. Freinet & E. Freinet: *Befreiende Volksbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-27.
Köpping, Elisabeth (1993): Vom Blasrohr zum Aktenkoffer. Sozialgeschichte der Kindheit in einem Dorf auf Borneo. In: M.-J. van de Loo & M. Reinhart (Hrsg.): *Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten*. München: Trickster, S. 262-288.
Krige, Eileen Jensen ([1943]1978): T*he realm of a rain-queen: A study of the pattern of Lovedu society.* New York: AMS Press.
Kuczynski, Jürgen (1968): *Studien zur Geschichte der Lage des arbeitenden Kindes in Deutschland von 1700 bis zur Gegenwart* (= Jürgen Kuczynski: *Die Geschichte der Lage der Arbeiter unter dem Kapitalismus,* Bd. 19). Berlin (DDR): Akademie-Verlag.
Kummels, Ingrid (1993): Autonomie im Kleinen. Einblicke in den Alltag von Rarámumi-Kindern. In: M.-J. van de Loo & M. Reinhart (Hrsg.): *Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten*. München: Trickster, S. 238-261.
Laines, Lorenza & Fundación Rigoberta Menchú (1999): El trabajo infantil desde la mirada indígena. In: *Grupo de Seguimiento al Tema del Trabajo Infantil, Boletín* N° 4, Guatemala-Stadt.
Lame Deer, Archie Fire & Richard Erdoes (1992): *Medizinmann der Sioux. Tahca Ushtes Sohn erzählt von seinem Leben und seinem Volk.* München: List.
Lancy, David F. (2008): *The Anthropology of Childhood. Cherubs, Chattels, Changelings*. Cambridge: Cambridge University Press.
Lancy, David F. (2012): The Chore Curriculum. In: G. Spittler & M. Bourdillon (Hrsg.): *African Children at Work. Working and Learning in Growing-Up for Life*. Zürich & Berlin: LIT, S. 23-36.
Lancy, David F. (2018): *Anthropological Perspectives on Children as Helpers, Workers, Artisans, and Laborers*. New York: Palgrave Macmillan.
Lang-Wojtasik, Gregor (1999): Life-long learning for all – Gandhis Nai Talim. In: *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik,* 22(1), S. 7-11.
Lavalette, Michael & Steve Cunningham (2004): Globalisation and Child Labour: protection, liberation or anticapitalism? In: R. Munck (Hrsg.): *Globalisation and Trade Unionism: Results and Prospects*. Liverpool: Liverpool University Press.
Lavalette, Michael (1994): *Child Employment in the Capitalist Labour Market*. Aldershot: Avebury.

Lavalette, Michael (1999): The 'New Sociology of Childhood' and Child Labour: Childhood, Children's Rights and 'Children's Voice'. In: M. Lavalette (Hrsg.) *A Thing of the Past? Child Labour in Britain in the Nineteenth and Twentieth Centuries*. Liverpool: Liverpool University Press, S. 15-43.

Lavalette, Michael (2000): Child Employment in a Capitalist Labour Market: The British Case. In: B. Schlemmer (Hrsg.): *The Exploited Child*. London & New York: Zed Books, S. 214-230.

Lavalette, Michael, Sandy Hobbs, Sandra Lindsay & Jim McKechnie (1995): Child Employment in Britain. In: *British Journal of Education and Work*, 8(3), S. 1-15.

LBS-Initiative Junge Familie (2004): *LBS-Kinderbarometer 2003. Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in NRW*. Münster (www.prokids-institut.de).

LBS-Kinderbarometer (2016): *So sehen wir das! Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern und Jugendlichen*. Herten: PROSOZ Institut für Sozialforschung.

Leite García, Regina (1997): Una escuela donde aprenden a aprender. In: *envío*, N° 190. Managua: Universidad Centroamericana (UCA).

Lenkendorf, Carlos (2000): *Leben ohne Objekte. Sprache und Weltbild der Tojolabales, ein Mayavolk in Chiapas*. Frankfurt a.M.: IKO

Leonard, Madeleine (1997): School Pupils and Employment in West Belfast. In: S. McCloskey (Hrsg.): *No Time to Play. Local and Global Perspectives on Child Employment.* Belfast: One World Centre, S. 64-83.

Leonard, Madeleine (1998): Children's contribution to household income: a case study from Northern Ireland. In: B. Pettitt (Hrsg.): *Children and work in the UK*. London: Save the Children, S. 80-106.

Leonard, Madeleine (1999): *Play Fair With Working Children. A Report on Working Children in Belfast.* Belfast: Save the Children.

Lessenich, Stephan (2009): Mobilität und Kontrolle. Zur Dialektik der Aktivgesellschaft. In: K. Dörre, S. Lessenich & H. Rosa (Hrsg.): *Soziologie – Kapitalismus – Kritik*. Eine Debatte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 126-177.

Levine, Susan (1999): Bittersweet Harvest – Children, work and the global march against child labour in the post-apartheid state. In: Critique of Anthropology, 19. S. 139-155.

Levison, Deborah (2000): Children as economic agents, in: *Feminist Economics*, 6, S. 125-134.

Lewis, Oscar (1963): *Pedro Martinez. Selbstporträt eines Mexikaners*. Düsseldorf, Wien: Econ.

Leyra Fatou, Begoña (2012): *Las niñas trabajadoras. El caso de México*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Libesman, Terri (2014): Decolonising Indigenous Child Welfare. Abingdon & New York: Routledge.

Liebel, Manfred & Anne Wihstutz (2002): "Wir wünschen uns Arbeit, die Spaß macht." Zum ersten Mal in Deutschland nahmen Kinder auf einem eigenen Kongress zur Arbeit von Kindern Stellung. In: *sozial extra*, 27(2-3), S. 34-35.

Liebel, Manfred (1992): Zur Aktualität Bernfelds. Straßen- und Gemeindeschulen in Lateinamerika. In: R. Hörster & B. Müller (Hrsg.): *Jugend, Erziehung und*

Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds. Neuwied, Berlin, Kriftel: Luchterhand, S. 197-213.
Liebel, Manfred (1993): Beschäftigungswirksames Lernen und Educación Popular in einigen Ländern Mittelamerikas. In: W. Karcher et al. (Hrsg.): *Zwischen Ökonomie und sozialer Arbeit. Lernen im informellen Sektor in der „Dritten Welt“.* Frankfurt a.M.: IKO, S. 227-237.
Liebel, Manfred (1994a): *Protagonismo Infantil. Movimientos de Niños Trabajadores en América Latina*. Managua: Nueva Nicaragua.
Liebel, Manfred (1994b): *„Wir sind die Gegenwart.“ Kinderarbeit und Kinderbewegungen in Lateinamerika.* Frankfurt a.M.: IKO.
Liebel, Manfred (1996): *Somos NATRAS. Testimonios de Niños Trabajadores de Nicaragua*. Managua: Nueva Nicaragua.
Liebel, Manfred (1998a): Die Würde des arbeitenden Kindes. Was Kinder in El Salvador, Guatemala und Nicaragua über ihre Arbeit denken. In: M. Liebel, B. Overwien & A. Recknagel (Hrsg.): *Arbeitende Kinder stärken*. Frankfurt a.M.: IKO, S. 105-122.
Liebel, Manfred (1998b): Die Internationale Arbeitsorganisation und die Kinderarbeit. Was nützt den arbeitenden Kindern? In: M. Liebel, B. Overwien & A. Recknagel (Hrsg.): *Arbeitende Kinder stärken*. Frankfurt a.M.: IKO, S. 275-294.
Liebel, Manfred (1998c): Arbeitende Kinder in Deutschland. In: M. Liebel, B. Overwien & A. Recknagel (Hrsg.): *Arbeitende Kinder stärken*. Frankfurt a.M.: IKO, S. 147-154.
Liebel, Manfred (1998d): Ja zur Arbeit – Nein zur Ausbeutung! Plädoyer für einen subjektorientierten Umgang mit Kinderarbeit. In: M. Liebel, B. Overwien & A. Recknagel (Hrsg.): *Arbeitende Kinder stärken*. Frankfurt a.M.: IKO, S. 333-357.
Liebel, Manfred (1999): *Child Labour* oder *Child Work*? – Unterschiedliche Begriffe und ihre Bedeutung für die Analyse und Beurteilung von Kinderarbeit. In: B. Overwien, C. Lohrenscheit & G. Specht (Hrsg.): *Arbeiten und Lernen in der Marginalität*. Frankfurt a.M.: IKO, S. 85-94.
Liebel, Manfred (2000): *La Otra Infancia. Niñez Trabajadora y Acción Social*. Lima: Ifejant.
Liebel, Manfred (2004): *A Will of Their Own. Cross-cultural Perspectives on Working Children*. London & New York: Zed Books.
Liebel, Manfred (2005): *Kinder im Abseits. Kindheit und Jugend in fremden Kulturen*. Weinheim & München: Juventa.
Liebel, Manfred (2008a): „Das profitable Klassenzimmer“ – oder: Die Schule als aufblühende Landschaft unternehmerischer Interessen? Zu verborgenen Aspekten wirtschaftlichen Handelns von Kindern in der Schule. In: M. Liebel, I. Nnaji & A. Wihstutz (Hrsg.): *Kinder. Arbeit. Menschenwürde*. Frankfurt a.M. & London: IKO, S. 163-196,
Liebel, Manfred (2008b): Schwarze Kunstwerke. Was Kinder in Kolumbien aus Kohle machen. In: *ila – Zeitschrift der Informationsstelle Lateinamerika*, H. 316, S. 56-57.

Liebel, Manfred (2009): *Kinderrechte – aus Kindersicht. Wie Kinder weltweit zu ihrem Recht kommen*. Berlin & Münster: LIT.
Liebel, Manfred (2011): Eigensinnige Wege – Kinder in Straßensituationen. In: M. Zander (Hrsg.): *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 532-554.
Liebel, Manfred (2013a): *Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu nachdenken*. Weinheim & Basel: Beltz-Juventa.
Liebel, Manfred (2013b): Kolumbien: Regierung verbietet Kindern, in einer selbstverwalteten Kooperative zu arbeiten. In: *ila – Zeitschrift der Informationsstelle Lateinamerika*, H. 370, S. 52.
Liebel, Manfred (2014): Gewerkschaften anderer Art: organisierte Kinder in Lateinamerika. GIGA Focus, Nr. 9. Hamburg: German Institute of Global and Area Studies.
Liebel, Manfred (2015a): *Kinderinteressen. Zwischen Paternalismus und Partizipation*. Weinheim & Basel: Beltz-Juventa.
Liebel, Manfred (2015b): Statt Kinderarbeit verbieten, die Rechte arbeitender Kinder schützen: Bolivien geht in der Gesetzgebung neue Wege. In: *neue praxis,* 45(1), S. 76-89.
Liebel, Manfred (2017a): Children without Childhood? Against the Postcolonial Capture of Childhoods in the Global South. In: A. Invernizzi, M. Liebel, B. Milne & R. Budde (Hrsg.): *'Children Out of Place' and Human Rights. In Memory of Judith Ennew*. New York: Springer Nature, S. 79-98.
Liebel, Manfred (2017b): *Postkoloniale Kindheiten. Zwischen Ausgrenzung und Widerstand*. Weinheim & Basel: Beltz-Juventa.
Liebel, Manfred (2019): Wirtschaftliche und Arbeitsrechte von Kindern. Eine Herausforderung für die Kinderpolitik und Kinderrechtspraxis. In: *neue praxis*, 49(4), S. 344-359.
Liebel, Manfred (2020): *Unerhört. Kinder und Macht*. Weinheim & Basel: Beltz-Juventa.
Liebel, Manfred, Bernd Overwien & Albert Recknagel (Hrsg.) (1998): *Arbeitende Kinder stärken. Plädoyers für einen subjektorientierten Umgang mit Kinderarbeit*. Frankfurt a.M.: IKO.
Liebel, Manfred, Bernd Overwien & Albert Recknagel (Hrsg.) (1999): *Was Kinder könn(t)en. Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern*. Frankfurt a.M.: IKO.
Liebel, Manfred, Ina Nnaji & Anne Wihstutz (Hrsg.) (2008). Kinder. Arbeit. Menschenwürde. Internationale Beiträge zu den Rechten arbeitender Kinder. Frankfurt a.M. & London: IKO.
Liebel, Manfred, Philip Meade & Iven Saadi (2012): Brauchen Kinder ein Recht zu arbeiten? Kindheitskonzepte und Kinderarbeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 62, H. 43, S. 35-41.
Link, Jürgen (2019): *Normalismus und Antagonismus in der Postmoderne. Krise, New Normal, Populismus*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Loo, Marie-José van de & Margarete Reinhart (Hrsg.) (1993): *Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten*. München: Trickster.

Lovejoy, Paul E. & Jan S. Hogendorn (1993): *Slow death for slavery. The course of abolition in Northern Nigeria, 1897 – 1936*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lucchini, Riccardo (1998): *Sociología de la supervivencia. El niño y la calle*. Mexiko-Stadt: Université de Fribourg, Schweiz / Universidad Nacional Autónoma de México

Lückert, Heinz-Rolf (1980): Kinder in veränderter Welt. Eine Revision unserer Auffassung vom Kind. In: *Meyers Enzyklopädisches Lexikon*, Bd. 13. Mannheim, Wien & Zürich: Bibliographisches Institut, S. 677-681.

Lüdtke, Alf (1999): Kinderarbeit – Arbeit und Spiel? In: *SOWI – Sozialwissenschaftliche Informationen*, 28(2), S. 99-104.

Machaca Mendieta, Magdalena (2000): Anderes Konzept von Kindheit. Erziehung, Schule und die Vielfalt in Quispillaccta/Ayacucho". In: *ila – Zeitschrift der Informationsstelle Lateinamerika*, Nr. 235, S. 11-13.

MacLennan, E., J. Fitz, J. Sullivan (1985): *Working Children*. (= Low Pay Unit, Report Nr. 2). London.

Mahati, Stanford T. (2012): Children Learning Life Skills through Work: Evidence from the lives of unaccompanied migrant children in a South African border town. In: G. Spittler & M. Bourdillon (Hrsg.): *African Children at Work. Working and Learning in Growing-Up for Life*. Zürich & Berlin: LIT, S. 249-277.

Mallwitz, Petra (1997): *Geld verdienen beim Fernsehen. Eine empirische Untersuchung über eine von der Forschung vernachlässigte Form der Kinderarbeit*. Magisterarbeit im Studiengang Kulturwissenschaft der Universität Bremen.

Mann, Bernhard (1979): *Die pädagogisch-politischen Konzeptionen Mahatma Gandhis und Paulo Freires*. Frankfurt a.M.: Haag + Herchen.

Manning, W.D. (1990): Parenting employed teenagers. In: *Youth & Society*, 22, S. 184-200.

Mansurov, Valery (2001): Child labour in Russia. In: P. Mizen, C. Pole & A. Bolton (Hrsg.): *Hidden Hands. International perspectives on children's work and labour*. London & New York: Routledge-Falmer, S. 149-166.

MANTHOC (1995): *Propuesta Curricular Diversificable desde los NATs*. Lima: MANTHOC (mimeo)

MANTHOC (2000): 24 años en la promoción de los niños y adolescentes trabajadores NATs. In: *Niños Niñas,* Beilage der Zeitschrift *Autoeducación*, N° 6, Lima, S. 6.

MANTHOC (Hrsg.) (2000a): *Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores: Derechos, Ciudadanía y Protagonismo*. Lima: Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos.

Marcus, Rachel (1998): Child labour and socially responsible business. In: *Small Enterprise Development,* 9(3), S. 4-13.

Markel, Karen S. & Michael R. Frone (1998): Job Characteristics, Work – School Conflict, and School Outcomes Among Adolescents: Testing a Structural Model. In: *Journal of Applied Psychology*, 83(2), S. 277-287.

Markell, Patchen (2003): *Bound by Recognition*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.

Marsh, Herbert W. (1991): Employment During High School: Character Building or a Subversion of Academic Goals? In: *Sociology of Education*, 64, S. 172-189.
Marx, Karl & Friedrich Engels (1962): *Die deutsche Ideologie*. *Werke*, Bd. 3. Berlin (DDR): Dietz.
Marx, Karl (1969): Kritik des Gothaer Programms. In: Marx-Engels: *Werke*, Bd. 19. Berlin (DDR): Dietz, S. 11-32.
Marx, Karl (1979): *Das Kapital*, Band 1. Marx-Engels: *Werke*, Bd. 23. Berlin (DDR): Dietz.
Masson, Rudolfo (1992): El Programa de Educación Rural Andina. In: C. Gallardo et al.: *Retos y Respuestas a los Problemas Educativos de la Década*. Lima: Tarea, S. 164-168.
McKechnie, Jim & Sandy Hobbs (1999): Child labour: the view from the North. In: *Childhood*, 6(1), S. 89-100.
McKechnie, Jim & Sandy Hobbs (2001): Work and education: are they compatible for children and adolescents? In: P. Mizen, C. Pole & A. Bolton (Hrsg.): *Hidden Hands. International perspectives on children's work and labour*. London & New York: Routledge-Falmer, S. 9-23.
McKechnie, Jim & Sandy Hobbs (Hrsg.) (1998): Working Children: Reconsidering the Debates. Report of the International Working Group on Child Labour. Amsterdam.
McKechnie, Jim, Sandra Lindsay, Sandy Hobbs & Michael Lavalette (1996): Adolescents' Perceptions of the Role of Part-Time Work. In: *Adolescence*, 31(121), S. 193-204.
McKechnie, Jim, Sandy Hobbs & Sandra Lindsay (1997): Bringing Child Labour Centre Stage. In: S. McCloskey (Hrsg.): *No Time to Play. Local and Global Perspectives on Child Employment.* Belfast: One World Centre, S. 47-63.
Mead Margaret (1970): *Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften, Band 1: Kindheit und Jugend in Samoa* (Orginaltitel *Coming of Age in Samoa*, 1928). München: dtv.
Mead, Margaret (1950): *Male and Female: A Study of the Sexes in a Changing World.* London: Gollancz.
Meiser, Ute (1995): *Sie leben mit den Ahnen. Krankheit, Adoption und Tabukonflikt in der polynesisch-tonganischen Kultur*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
Meiser, Ute (1997): Spiel, Kreativität und Gruppe: Die Institution der „horizontalen“ Gruppen in der sozialen und emotionalen Entwicklung tonganischer Kinder. In: E. Renner et al. (Hrsg.): *Spiele der Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 207-224
Melaku, Daniel (2000): *Die Situation der arbeitenden Kinder in Äthiopien. Ihre Aktivitäten und Probleme unter besonderer Berücksichtigung der Partizipation in der Gesellschaft*. Erziehungswissenschaftliche Diplomarbeit an der Technischen Universität Berlin (mimeo).
Mellaissoux, Claude (2000): Looking Ahead: A General Conclusion. In: B. Schlemmer (Hrsg.): *The Exploited Child*. London & New York: Zed Books, S. 315-329.

Mendelievich, Elías (Hrsg.) (1979): *Children at Work*. Genf: ILO.
Mendoza Gálvez, Carmen (1991): *La Escuela Productiva. Una alternativa productiva para la región Grau.* Piura und Lima: Instituto de Pedagogía Popular.
Mendoza, I. (1993): *Trabajo Infantil Rural en el Perú: la Agricultura de Esparragos en la Costa Norte (en Valle de Viru).* Genf: INTERDEP/CL/1993/2.
Meueler, Erhard (1993): *Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung.* Stuttgart: Klett-Cotta.
Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Bd. 13. Mannheim, Wien & Zürich: Bibliographisches Institut.
Middleton, Sue & Julia Loumidis (2001): Young people, poverty and part-time work. In: P. Mizen, C. Pole & A. Bolton (Hrsg.): *Hidden Hands. International perspectives on children's work and labour*. London & New York: Routledge-Falmer, S. 24-36.
Middleton, Sue, Jules Shropshire & Nicole Croden (1998): Earning your keep? Children's work and contributions to family budgets. In: B. Pettitt (Hrsg.): *Children and work in the UK*. London: Save the Children, S. 41-58.
Miljeteig, Per (2000): *Creating Partnerships with Working Children and Youth. Report for the World Bank*, Washington D.C.
Miljeteig, Per (2001): Establishing partnerships with working children and youth. Implications for research. In: K. Lieten & B. White (Hrsg.): *Child Labour. Policy options*. Amsterdam: IREWOC, S. 117-129.
Miller, Siegfried (1990): Die Juniorenfirma. Ein handlungsorientiertes Konzept auch für die Schule? In: *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 38, S. 246-252.
Mitchell, Claudia & Jacqueline Reid-Walsh (2002): *Researching Children's Popular Culture. The Cultural Spaces of Childhood*. London: Routledge.
Mizen, Philip, Christopher Pole & Angela Bolton (2001a): Why be a school age worker? In: P. Mizen, C. Pole & A. Bolton (Hrsg.): *Hidden Hands. International perspectives on children's work and labour*. London & New York: Routledge-Falmer, S. 37-54.
Mizen, Phillip (1992): Learning the hard way: The extent and significance of child working in Britain. In: *British Journal of Education and Work*, 5, S. 5-17.
Mizen, Phillip, Angela Bolton & Christopher Pole (1998): It's Just a Job Really: The Motivations for Paid Work Among School Age Children. Social Policy in Time and Place, Social Policy Association Annual Conference, University of Humberside and Lincoln, July.
Mizen, Phillip, Angela Bolton & Christopher Pole (1999): School age workers: The paid employment of children in Britain. In: *Work, Employment & Society*, 13(3), S. 423-438.
Molina Barrios, Ramiro & Rafael Rojas Lizarazu (1995): *La Niñez Campesina. Uso del tiempo y vida cotidiana.* La Paz: UNICEF.
Möller, Carola et al. (1997): *Wirtschaften für das „gemeine Eigene". Handbuch zum gemeinwesenorientierten Wirtschaften*. Berlin: tra*f*o.
Moore, Henrietta L. & Megan Vaughan (1994): *Cutting Down Trees. Gender, Nutrition, and Agricultural Change in the Northern Provence of Zambia 1890 – 1990*. London: James Currey.

Moore, Sally Falk (1986): *Social Facts and Fabrications. „Customary" law on Kilimanjaro 1880 – 1980*. New York: Cambridge University Press
Morrow, Virginia (1994): Responsible Children? Aspects of Children's Work and Employment Outside School in Contemporary UK. In: B. Mayall (Hrsg.): *Children's Childhoods Observed and Experienced*. London: Falmer Press, S. 128-143.
Morrow, Virginia (1996): Rethinking Childhood Dependency: Children's Contributions to the Domestic Economy. In: *The Sociological Review*, 44(1), S. 58-77.
Morrow, Virginia (2000): Warum englische Kinder neben der Schule arbeiten. In: H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.): *Die Arbeit der Kinder*. Weinheim & München: Juventa, S. 143-158.
Morrow, Virginia (2017): The intersections of school, work and learning: evidence from children growing up in Ethiopia, Andhra Pradesh, India, Peru and Vietnam. In: T. Abebe & J. Waters (Hrsg.): *Labouring and Learning* (Series: *Geographies of Children and Young People,* Vol. 10). Singapore: Springer Nature.
Mortimer, Jeylan T. & Michael D. Finch (Hrsg.) (1996): *Adolescents, Work, and Family. An Intergenerational Developmental Analysis*. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage.
Mortimer, Jeylan T. (2003): *Working and Growing Up in America*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
Münzenberg, Willi (1972): *Die Dritte Front. Vom sozialdemokratischen Lehrlingsverein zur kommunistischen Jugend-Internationale*. Frankfurt a.M.: Roter Stern.
Myers, William & Jo Boyden (1998): *Child labour – promoting the best interests of working children.* London: ISCA.
Myers, William E. (1999): Considering child labour: changing terms, issues and actors at the international level. In: *Childhood*, 6(1), S. 13-26.
Negt, Oskar (1997): *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. Göttingen: Steidl.
Nieuwenhuys, Olga (1994): *Children's Lifeworlds. Gender, welfare and labour in the developing world.* London & New York: Routledge.
Nieuwenhuys, Olga (2000): The Household Economy and the Commercial Exploitation of Children's Work. The case of Kerala. In: B. Schlemmer (Hrsg.): *The Exploited Child.* London & New York: Zed Books, S. 278-291.
Nieuwenhuys, Olga (2008): Dem kolonialen Blick widerstehen. Globale Kinderarbeit und die neue politische Agenda. In: M. Liebel, I. Nnaji & A. Wihstutz (Hrsg.): *Kinder. Arbeit. Menschenwürde*. Frankfurt a.M. & London: IKO, S. 17-42,
Nordrhein-Westfalen (1991) – Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Kinderarbeit. Eine Untersuchung zur verbotenen Kinderarbeit in den Aufsichtsbereichen der Staatlichen Gewerbeaufsichtsämter Köln, Recklinghausen und Münster durch das Institut für Soziologie, Universität Münster.* Düsseldorf.

Nsamenang, A. Bame & Michael E. Lamb (1994): Socialization of Nso children in the Bamenda grassfields of Northwest Cameroon. In: P. Marks Greenfield & R. R. Cockling (Hrsg.): *Cross-cultural roots of minority child development*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum, S. 133–146.

Nsamenang, A. Bame (2010): Childhoods within Africa's triple heritage. In G. S. Cannella & L. Diaz Soto (Hrsg.): *Childhoods. A Handbook*. New York: Peter Lang, S. 39–54.

O'Donnell, Catherine & Leroy White (1998): *Invisible Hands: Child Employment in North Tyneside.* London: Low Pay Unit.

O'Kane, Claire, Ornella Barros & Nicolas Meslaoui (2017): *„Zeit zu reden!" Die Sicht der Kinder auf Kinderarbeit*. Duisburg: Kindernothilfe & Genf: terre des hommes International Federation; https://www.time-to-talk.info/wp-content/uploads/2018/07/T2T-REPORT-DE.pdf (abgerufen am 8.8.2019).

OIT (Hrsg.) (2010): *Niñez Indígena en América Latina. Situación y Perspectivas.* Compilación de documentos de trabajo para el Encuentro Latinoamericano. Cartagena de Indias, del 8 al 10 de marzo de 2010.

OIT, UNICEF et al. (Hrsg.) (2010): *Trabajo Infantil y Niñez Indígena en América Latina. Encuentro Latinoamericano Trabajo Infantil, pueblos indígenas y gobiernos. „De la declaración a la acción"*; https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---normes/documents/publication/wcms_150598.pdf (abgerufen am 8.8.2019).

OIT-IPEC (2009): *Trabajo infantil y pueblos indígenas en América Latina. Una aproximación conceptual.* Lima: Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC), Organización Internacional del Trabajo.

Ole Saitoti, Tepilit & Carol Beckwith (1981): *Die Massai*. Köln: DuMont.

Ortiz Rescaniere, Alejandro (1994): *Un Estudio sobre los Grupos Autónomos de Niños – a partir de un trabajo de campo en Champaccocha, Andahuaylas* (= Proyecto de Innovaciones Pedagógicas No Formales. Documento de Trabajo N° 3). Lima: Fundación Bernard Van Leer – Ministerio de Educación.

Overwien, Bernd & Manfred Liebel (1993): „Informelle Berufsbildung" mit marginalisierten Jugendlichen – ein Experiment in Managua/Nicaragua. In: W. Karcher et al. (Hrsg.): *Zwischen Ökonomie und sozialer Arbeit. Lernen im informellen Sektor in der „Dritten Welt"*. Frankfurt a.M.: IKO, S. 239-242.

Overwien, Bernd (1999): Informelles Lernen, soziale Bewegungen und Kompetenzerwerb für eine selbstbestimmte Arbeits- und Lebenspraxis. In: M. Liebel, B. Overwien & A. Recknagel (Hrsg.): *Was Kinder könn(t)en.* Frankfurt a.M.: IKO, S. 149-172.

Oxfam (1999): *Circus in Ethiopia. Report Paper*. Addis Abeba (mimeo).

Paul, Sigrid (1997): Die Sozialisationsfunktion von Spielen in traditionellen afrikanischen Gesellschaften. In: E. Renner et al. (Hrsg.): *Spiele der Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 194-206

Peleg, Noam (2018): Illusion of inclusion: challenging universalistic conceptions in international children's rights law. In: *Australian Journal of Human Rights,* 24(3), S. 326-344.

Penvenne, Jeanne Marie (1995): *African Workers and Colonial Racism. Mozambican Strategies and Struggles in Laurenço Marques, 1877 – 1962*. London: James Currey.
Pineda, Gustavo & Berta Rosa Guerra (1998): *How Children See Their World. An Explotarory Study.* Managua: Redd Barna.
Polak, Barbara (2004): Verlässlichkeit als Kriterium der Arbeitsorganisation. In: K. Beck, T. Förster & H. P. Hahn (Hrsg.): *Blick nach vorn. Festgabe für Gerd Spittler zum 65. Geburtstag*. Köln: Köppe, S. 224-234.
Polak, Barbara (2012): Peasants in the Making: Bamana children at work. In: G. Spittler & M. Bourdillon (Hrsg.): *African Children at Work. Working and Learning in Growing-Up for Life*. Zürich & Berlin: LIT, S. 87-113.
Polak, Barbara (2019): *Aus Kindern werden Bauern. Kinder-, Frauen- und Männerarbeit bei Bamana-Bauern in Mali*. Berlin: Reimer.
Pond, C. & A. Searle (1991): *A Hidden Army?* London: Low Pay Unit.
Portocarrero Grados, Ricardo (o.J.): *El Trabajo Infantil en el Perú. Apuntes de interpretación histórica.* Lima: Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe.
Post, David (2003): *El trabajo, la escuela y el bienestar de los niños en América Latina. Los casos de Chile, Perú y México*. México: Fondo de Cultura Económica.
Postman, Neil (1983): *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt a.M.: Fischer.
Preiß, Christine & Peter Wahler (1999): Lernen in der Juniorenfirma – eine wegweisende Methode überbetrieblicher Ausbildung. Arbeitspapier Nr. 3/1999 aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit. München: Deutsches Jugendinstitut.
Programa ERA: „en el biohuerto escolar“ (1991). In: V. Sifuentes et al.: *Escuela de Trabajo. Escuela Productiva*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular, S. 23-30.
Projektgruppe „Die Stadt-als-Schule Berlin“ (1989): *Zwei Jahre Stadt-als-Schule. Zwischenergebnisse und Perspektiven des Modellversuchs*. (= Materialien Nr. 11. Berlin.
ProNATs & CIR (2008): „Wir sind nicht das Problem, sondern Teil der Lösung.” Arbeitende Kinder zwischen Ausbeutung und Selbstbestimmung. Berlin: ProNATs e.V. & Münster: Christliche Initiative Romero e.V.
Punch, Samantha (2001): Negotiating Autonomy: Childhoods in Rural Bolivia. In: L. Alanen & B. Myall (Hrsg.): *Conceptualising Child-Adult Relations*. London: Routledge-Falmer, S. 23-36.
Punch, Samantha (2003): Childhoods in the Majority World: Miniature adults or tribal children. In: *Sociology*, 37(2), S. 277-295.
Punch, Samantha (2004): The Impact of Primary Education on School-to-Work Transitions in Rural Bolivia. In: *Youth and Society*, 36(2), S. 163-182.
Punch, Samantha (2007): Negotiating Migrant Identities: Young People in Bolivia and Argentina. In: *Children's Geographies*, 5(1-2), S. 95-112.

Quandt, Siegfried (Hrsg.) (1978): *Kinderarbeit und Kinderschutz in Deutschland 1783 – 1976. Quellen und Anmerkungen* (= Geschichte Politik. Materialien und Forschung, Band 1). Paderborn: Schöningh.

Quijano, Aníbal (1998): *La Economía Popular y sus Caminos en América Latina*. Lima: Mosca Azul Editores & CEIS-CECOSAM.

Qvertrup, Jens (2000): „Kolonisiert und verkannt: Schularbeit“. In: H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.): *Die Arbeit der Kinder*. Weinheim & München: Juventa, S. 23-44.

Rancière, Jacques (2002): *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Ranjan, Priya (1999): An economic analysis of child labor. In: *Economics Letters* 64, Department of Economics, University of California, S. 99-105.

Rappe, Guido (2012): *Leib und Subjekt. Phänomenologische Beiträge zu einem erweiterten Menschenbild.* Bochum: Projekt Verlag.

Rapport, L. J. & M. Meleen (1998): Childhood Celebrity, Parental Attachment, and Adult Adjustment: The Young Performers Study. In: *Journal of Personality Assessment,* 3(70), S. 484-505.

Razeto, Luis (1997): *La Economía de Solidaridad.* Buenos Aires: Lumen-Humanitas.

Reagan, Timothy (1996): *Non-Western Educational Traditions. Alternative Approaches, Educational Thought and Practice*. Mahwah, NJ.

Recknagel, Albert (1999): „Schule bringt mir nichts, da arbeite ich lieber.“ Zur Fragwürdigkeit der Formel „Schule statt Arbeit“ und Projektalternativen, die Bildung und Arbeit verknüpfen. In: M. Liebel, B. Overwien & A. Recknagel (Hrsg.): *Was Kinder könn(t)en.* Frankfurt a.M.: IKO, S. 133-147

Recknagel, Albert (Hrsg.) (2001): *Bäuerliches Wissen und Pflege der Lebensvielfalt in den Anden. Von der Entwicklungshilfe zur Stärkung der lokalen Kultur*. Frankfurt a.M.: IKO.

Reckwitz, Andreas (2008): *Subjekt*. Bielefeld: transcript.

Reddy, Nandana (1997): Child Work in India – Lessons for the Developed and Developing World. In: S. McCloskey (Hrsg.): *No Time to Play. Local and Global Perspectives on Child Employment.* Belfast: One World Centre, S. 29-46.

Reddy, Nandana (2013): The International Movement of Working Children. Bangalore; http://www.concernedforworkingchildren.org/wp-content/uploads/International-Movement_Nandana-Reddy_March-7_Paper.pdf (abgerufen am 8.8.2019).

Reformpädagogik aus dem Süden (1999), Themenheft von *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 22(1).

Rengifo Vásquez, Grimaldo (2001): Die Entwicklung verlernen, um die andine Kultur zu erlernen. In: A. Recknagel (Hrsg.): *Bäuerliches Wissen und Pflege der Lebensvielfalt in den Anden. Von der Entwicklungshilfe zur Stärkung der lokalen Kultur*. Frankfurt a.M.: IKO, S. 45-61.

Renner, Erich & Fritz Seidenfaden (Hrsg.) (1997): *Kindsein in fremden Kulturen. Selbstzeugnisse.* 2 Bände. Weinheim: Deutscher Studienverlag

Renner, Erich (1997): Kinderwelten – Zur ethnographischen Dimension von Kindheit. In: W. Köhnlein et al. (Hrsg.): *Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Welt.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 180-199.
Renner, Erich (Hrsg.) (1995): *Kinderwelten. Pädagogische, ethnologische und literaturwissenschaftliche Annäherungen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
Renner, Erich, Sabine Riemann, Ilona K. Schneider & Thomas Trautmann (Hrsg.) (1997): *Spiele der Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
Rensburg, Patrick van (1974): *Report from Swaneng Hill. Education and Employment in an African Country.* Stockholm: Almqvist and Wiksell.
Rensburg, Wilhelm van (1987): Hand und Kopf gleichzeitig fortbilden. Die „Foundation for Education with Production" in Botsuana. In: *DED-Brief*, H. 2, S. 20-22.
Reynolds, Pamela (1985): Children in Zimbabwe. Rights and Power in Relation to Work. In: *Anthropology Today*, 1(3).
Reynolds, Pamela (1989): *Childhood in Crossroads. Cognition and Society in South Africa.* Cape Town: David Philip.
Reynolds, Pamela (1991): *Dance Civet Cat: Child Labour in the Zambesi Valley*. London, Athens (Ohio), Zimbabwe: Zed Books, Ohio University Press & Baobab Books.
Rikowski, G. & M. Neary (1997): Working School Children in Britain Today. In: *Capital and Class*, Nr. 63, S. 25-35.
Robertson, Claire C. & Martin A. Klein (Hrsg.) (1983): *Women and Slavery in Africa*. Madison: University of Wisconsin Press.
Rodgers, Gerry & Guy Standing (1981): The Economic Roles of Children: Issues for Analysis. In: G. Rodgers & G. Standing (Hrsg.): *Child Work, Poverty and Underdevelopment*. Genf: ILO, S. 1-45.
Rodgers, Paula (1997): Save the Children's Position. In: S. McCloskey (Hrsg.): *No Time to Play. Local and Global Perspectives on Child Employment.* Belfast: One World Centre, S. 105-114.
Rogoff, Barbara S. et al. (1975): Age Assignments of Roles and Responsibilities in Children. A cross-cultural survey. In: *Human Development*, 18, S. 353-369.
Rolff, Hans Günter & Peter Zimmermann (1985): *Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter.* Weinheim & Basel: Beltz.
Rosendorfer, Tatjana (2000): *Kinder und Geld. Gelderziehung in der Familie*. Frankfurt a.M. & New York: Campus.
Rostrowrowski, María (1988): *Historia del Tawantinsusyu*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
Roth, Jürgen (1979): *Armut in der Bundesrepublik. Untersuchungen und Reportagen zur Krise des Sozialstaats*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
Salazar, María Cristina (1990): *Niños y Jóvenes Trabajadores. Buscando un futuro mejor*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
Salguero, Guillermo (1992): El Proyecto de Unidades de Producción Escolar. In: C. Gallardo et al.: *Retos y Respuestas a los Problemas Educativos de la Década*. Lima: Tarea, S. 184-189.

Samuelsson, Tobias (2008): *Children's Work in Sweden. A part of childhood, a path to adulthood*. Linköping: Linköping University.
Sander, Uwe & Ralf Vollbrecht (1985): *Zwischen Kindheit und Jugend. Träume, Hoffnungen und Alltag 13- bis 15jähriger.* Weinheim & München: Juventa.
Sanz, Andrés (1997): From Kundapur to Geneva. The international coordination of working children. In: *NATs – Working Children and Adolescents International Review*, 3(1-2): 11-23.
Sanz, Andrés (2010): Los NNATs y la OIT. In: *NATs – Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores*, 14(19), S. 21-41.
Save the Children (1998): Children's perspectives on work. In: B. Pettitt (Hrsg.): *Children and work in the UK*. London: Save the Children, S. 58-79.
Save the Children (2000): *Big Business, Small Hands. Responsible approaches to child labour*. London: Save the Children.
Save the Children (2004): *So you want to involve children in research. A toolkit supporting children's meaningful and ethical participation in research relating to violence against children*. Stockholm: Save the Children Sweden.
Schäfer, Wolfgang (1999): Zwischen Kartoffelfeld und Fußballplatz. Der Alltag von Arbeiterjungen in den fünfziger Jahren in der Weser-Solling-Region. In: *SOWI – Sozialwissenschaftliche Informationen*, 28(2), S.137-141.
Scherr, Albert (1997): *Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*. Weinheim & München: Juventa.
Schibotto, Giangi (1990): *Niños Trabajadores. Construyendo una identidad*. Lima: MANTHOC.
Schibotto, Giangi (1993): *Unsichtbare Kindheit. Kinder in der informellen Ökonomie*. Frankfurt a.M.: IKO.
Schibotto, Giangi (1998): Kulturen der Kinderarbeit. In: M. Liebel, B. Overwien & A. Recknagel (Hrsg.): *Arbeitende Kinder stärken*. Frankfurt a. M.: IKO, S. 55-70.
Schildkrout, Enid (1978): Roles of children in urban Kano. In: J. S. La Fontaine (Hrsg.): *Sex and Age as Principles of Social Differentiation*. London: Academic Press.
Schildkrout, Enid (1980): Children's work reconsidered. In: *International Social Science Journal,* 32(3), S. 479-489.
Schildkrout, Enid (1981): The Employment of Children in Kano (Nigeria). In: G. Rodgers & G. Standing (Hrsg.): *Child Work, Poverty and Underdevelopment.* Genf: ILO, S. 81-112.
Schimmel, Kerstin (1993): *Straßenkinder in Bolivien. Darstellung und Problematisierung vorhandener Betreuungsangebote unter besonderer Berücksichtigung der Lebensbedingungen der Straßenkinder in Cochabamba*. Dissertation an der Pädagogischen Hochschule Flensburg (mimeo).
Schlemmer, Bernard (Hrsg.) (1996): *L'enfant exploité*. Paris: Editions Karthala – ORSTOM.
Schlemmer, Bernard (Hrsg.) (2000): *The Exploited Child*. London & New York: Zed Books.

Schneider, Thorsten (2003): Jobben von Jugendlichen beeinträchtigt weder Schulleistungen noch Freizeit. In: *Wochenbericht des DIW Berlin*, Nr. 38.

Schroeder, Joachim (1989): *Arbeit – Selbstbestimmung – Befreiung. Lateinamerikanische Gegenentwürfe zur europäischen Schule*. Frankfurt a.M.: IKO.

Schwartz, Rüdiger (1992): *Das Kinderspiel in Western Samoa und Tonga. Eine vergleichende Analyse zur autochthonen Bewegungskultur*. Münster: LIT.

Scurrell, Babette (1999): *Vielfalt der Arbeit. Experimente zur Verknüpfung von Erwerbs- und Versorgungsarbeit*. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher.

Seidenfaden, Fritz (1997): Imitation, Identifikation und ironische Distanz – über einige Funktionen des Kinderspiels in traditionellen Gesellschaften. In: E. Renner et al. (Hrsg.): *Spiele der Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 181-193.

Sennett, Richard (1998): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag.

Serrano, Vladimir (1999) (Hrsg.): *Economía de Solidaridad y Cosmovisión Indígena*. Quito: Ediciones ABYA-YALA.

Sheffield, James R. & Victor P. Diejomach (1972): *Non-formal Education in African Development*. New York: African-American Institute.

Shizha, Edward (2014): Rethinking contemporary sub-Saharan African school knowledge: Restoring the indigenous African cultures. In: *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 4(1), S. 1870–1878.

Sifuentes, Víctor et al. (1991): *Escuela de Trabajo. Escuela Productiva*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.

Simeunovic Frick, Smiljana (Hrsg.) (2011): *Children's Rights: Claimed and Experienced: Children's Reports to the UN Committee on the Rights of the Child*. Berlin & Münster: LIT.

Smolin, David M. (2000): Strategic Choices in the International Campaign against Child Labour. In: *Human Rights Quarterly*, 22, S. 942–997.

Solberg, Anne ([1990]1997): Negotiating Childhood: Changing Constructions of Age for Norwegian Children. In: A. James & A. Prout (Hrsg.): Constructing and Reconstructing Childhood. London & Bristol: Falmer, S. 126-144.

Solberg, Anne (1996): The Challenge in Child Research: From 'Being' to 'Doing'". In: J. Brannen & M. O'Brien (Hrsg.): *Children in Families*. London & Washington D.C.: Falmer Press, S. 53-65

Solberg, Anne (1997): Seeing Children's Work. In: N. Coninck-Smith, B. Sandin & E- Schrumpf (Hrsg.): *Industrious Children. Work and Childhood in the Nordic Countries 1850 – 1990*. Odense: Odense University Press, S. 186-209.

Solberg, Anne (2001): Hidden sources of knowledge of children's work in Norway. In: P. Mizen, C. Pole & A. Bolton (Hrsg.): *Hidden Hands. International perspectives on children's work and labour*. London & New York: Routledge-Falmer, S. 108-120.

Song, Miri (1996): "Helping Out": Children's Labour Participation in Chinese Take-away Business in Britain. In: J. Brannen & M. O'Brien (Hrsg.): *Children in Families*. London & Washington D.C.: Falmer Press, S. 101-113.

Song, Miri (2001): Chinese children's work roles in immigrant adaption. In: P. Mizen, C. Pole & A. Bolton (Hrsg.): *Hidden Hands. International perspectives on children's work and labour*. London & New York: Routledge-Falmer, S. 55-69.

Spittler, Gerd & Michael Bourdillon (Hrsg) (2012): *African Children at Work: Working and Learning in Growing Up for Life*. Zürich & Berlin: LIT.

Spittler, Gerd (1990): La notion de travail chez les Kel Ewey. In: *Revue du Monde Musulman et de la Méditerranée*, 57(3), S. 189-198.

Spittler, Gerd (2012): Children's Work in a Family Economy: A case study and theoretical discussion. In: G. Spittler & M. Bourdillon (Hrsg.): *African Children at Work. Working and Learning in Growing-Up for Life*. Zürich & Berlin: LIT, S. 57-86.

Spittler, Gerd (2016): *Anthropologie der Arbeit. Ein ethnografischer Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS.

Spivak, Gayatri C. ([1988]2014): *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia & Kant.

Stark-von der Haar, Elke & Heinrich von der Haar (1980): *Kinderarbeit in der Bundesrepublik Deutschland und im Deutschen Reich.* Berlin: Verlag Die Arbeitswelt.

Steinberg, Laurence D. & S. M. Dornbusch (1991): Negative Correlates of Part-Time Employment during Adolescence: Replication and Elaboration. In: *Development Psychology*, 27(2), S. 304-313.

Steinberg, Laurence D. et al. (1993): Negative Impact of Part-Time Work on Adolescent Adjustment: Evidence from a Longitudinal Study. In: *Development Psychology*, 29(2), S. 171-180.

Steinberg, Laurence D., Ellen Greenberger et al. (1981): Early Work Experience: Effects on Adolescent Occupational Socialisation. In: *Youth and Society*, 12(4), S. 403-422.

Steinberg, Laurence D., Ellen Greenberger, Ellen et al. (1982): High School Students in the Labor Force: Some Costs and Benefits to Schooling and Learning. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 4(3), S. 363-372.

Stevens, Constance J., Laura A. Puchtell, Seongryeol Ryu & Jeylan T. Mortimer (1992): Adolescent Work and Boys' and Girls' Orientations to the Future. In: *The Sociological Quarterly*, 33(2), S. 153-169.

Strack, Peter (2015): Legale Kinderarbeit: "Zum Schweigen verdonnert". In: *welt-sichten*, 23. Juli.

Suárez Morales, Harvey Danilo (2010): Niñez indígena. Derechos y políticas públicas. In: OIT (Hrsg.): *Niñez Indígena en América Latina. Situación y Perspectivas.* Compilación de documentos de trabajo para el Encuentro Latinoamericano. Cartagena de Indias, del 8 al 10 de marzo de 2010, S. 110-156.

Swart, Jill (1990): *Malunde: The Street Children of Hillbrow*. Johannesburg: Witwaterstrand University Press.

Swift, Anthony (1999a): *Working Children Get Organised. An introduction to working children´s organisations*. London: Save the Children.

Swift, Anthony (1999b): Indien – Geschichte zweier Kindergewerkschaften, in: M. Liebel, B. Overwien & A. Recknagel (Hrsg.): *Was Kinder könn(t)en.* Frankfurt a. M.: IKO, S. 89-102.
Taft, Jessica K. (2015): “Adults talk too much”: Intergenerational dialogue and power in the Peruvian movement of working children. In: *Childhood*, 22(4), S. 460–473.
Taft, Jessica K. (2019): *The Kids are in Charge. Activism and Power in Peru's Movement of Working Children*. New York: New York University Press.
Talayesva, Don C. (1964): *Sonnenhäuptling Sitzende Rispe. Ein Indianer erzählt sein Leben.* Kassel: Röth.
Talib, Mohammad (1998): Educating the Oppressed: Observations from a School in a Working Class Settlement in Delhi. In: S. Shukla & R. Kaul (Hrsg.): *Education, Development and Underdevelopment.* New Delhi: Sage, S. 199-209.
Talib, Mohammad (2000): Learning From Labour vs Learning To Labour: Two Experiences from India“. In: International Conference *Rethinking Childhood – Working Children's Challenge to the Social Sciences*, Institut de Recherche pour le Développement, Bondy b. Paris, 15.-17. November, Information Bulletin N° 3, S. 53-64 (mimeo).
TAREA – TINKUY (1989): *Impacto de la Crisis en la Educación y Alternativas de Respuesta.* Lima: Tarea.
Thomson, Donald & Isobel White (1993): Kinder der Traumzeit. Es war einmal in Australien. In: M.-J. van de Loo & M. Reinhart (Hrsg.): *Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten*. München: Trickster, S. 366-381.
Thüringen (1997) – Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit (Hrsg.): *Kinderarbeit im Freistaat Thüringen*. Erfurt.
Thüringen (2000) – Thüringer Landesamt für Soziales und Familie (Hrsg.): *Kinderarbeit im Freistaat Thüringen*. Suhl.
Tienda, Marta (1979): The Economic Activity of Children in Peru: Labor Force Behavior in Rural and Urban Contexts. In: *Rural Sociology*, 44(2), S. 370-391.
Tosello, Ilaria, (2014): Los movimientos de niños y niñas y adolescentes trabajadores: otra perspectiva del trabajo infantil. In: M. I. Barrios Zarón et al. (Hrsg.): *Ensayos de cooperación internacional para el desarrollo 7*. Santander: Cátedra de Cooperación Internacional y con Iberoamérica - Universidad de Cantabria, S. 100-123.
Trattner, Walter I. (1970): *Crusade for the children. A history of the National Child Labor Committee and child labor reform in America*. Chicago: Quadrangle Books.
TUC (1997): *Working Classes: A TUC Report on School Age Labour in England and Wales.* London: Trades Union Congress.
Tully, Claus & Eric van Santen (2012): Das verfügbare Geld im Jugendalltag von 13- bis 17-jährigen Schülern und Schülerinnen. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7(2), S. 197-211.
Tully, Claus J. (2004): Arbeitsweltkontakte von Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulen. Empirische Befunde zur Verbindung von Schule und

Job. In: *ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24(4), S. 408-430.
Una Experiencia de Educación y Producción en el C. E. ‚Madre Admirable' de El Agustino (1989). In: TAREA – TINKUY: *Impacto de la Crisis en la Educación y Alternativas de Respuesta.* Lima: Tarea, S. 32-34.
UNICEF (1996): *Kinderarbeit. Zur Situation der Kinder in der Welt*. Frankfurt a.M.: Fischer.
Van Daalen, Edward & Nicolas Mabillard (2017): A tale of two conferences: exploring the politics of global child labour policies; https://www.opendemocracy.net/beyondslavery/edward-van-daalen-nicolas-mabillard/tale-of-two-conferences-exploring-politics-of-glob (abgerufen am 8.8.2019).
Van Daalen, Edward & Nicolas Mabillard (2019): Human rights in translation: Bolivia's law 584, working children's movements, and the global child labour regime. In: *The International Journal of Human Rights,* 23(4), S. 596-614.
Van Hear, Nick (1982): Child Labour and the Development of Capitalist Agriculture in Ghana. In: *Development and Change*, 13, S. 499-514.
Van Onselen, Charles (1976): *Chibaro. African Mine Labour in Southern Rhodesia 1900 – 1933.* London: Pluto Press.
Vasquez, Aïda et al. (1976): *Vorschläge für die Arbeit im Klassenzimmer. Die Freinet-Pädagogik.* Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
Viezzer, Moema (1981): *„Wenn man mir erlaubt zu sprechen…" Zeugnis der Domitila, einer Frau aus den Minen Boliviens*. Bornheim-Merten: Lamuv.
Von der Haar, Heinrich (2010): *Kinderarbeit in Deutschland. Dokumentation und Analyse*. Berlin: Kulturmaschinen Verlag
Von Hentig, Hartmut (1993): *Die Schule neu denken*. München & Wien: Hanser.
Voß, G. Günter & Hans-Joachim Pongratz (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft"? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50(1), S. 31-58.
Voß, G. Günter & Manfred Moldaschl (Hrsg.) (2002): *Subjektivierung von Arbeit*. München & Mering: Rainer Hampp.
Voss, G. Günther (1998): Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung,* 31(3), S. 473-487.
Wadel, Cato (1979): The Hidden Work of Everyday Life. In: S. Wallmann (Hrsg.): *Social Anthropology of Work*. London: Academic Press, S. 365-384.
Wagner, Wolfgang, Nicky Hayes & Fátima Flores Palacios (2011): *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representacions sociales*. Barcelona: Anthropos.
Watson, Lawrence C. (1970): *Self and Ideal in a Guajiro Life History* (= Acta Ethnologica et Linguista, Nr. 21). Wien.
Weber, Max ([1922]2005): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.
Weiss, Florence (1981): *Kinder schildern ihren Alltag. Die Stellung des Kindes im ökonomischen System einer Dorfgemeinschaft in Papua New Guinea* (= Basler Beiträge zur Ethnologie, Nr. 21). Basel: Wepf.

Weiss, Florence (1993): Von der Schwierigkeit, über Kinder zu forschen. Die Iatmul in Papua-Neuguinea. In: M.-J. van de Loo & M. Reinhart (Hrsg.): *Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten*. München: Trickster, S. 96-153.

Weiss, Florence (1995): Kinder erhalten das Wort. Aussagen von Kindern in der Ethnologie. In: E. Renner (Hrsg.): *Kinderwelten*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 133-147.

Weiss, Florence (1999): *Vor dem Vulkanausbruch. Eine ethnologische Erzählung*. Frankfurt a.M.: Fischer.

Weston, Burns H. (Hrsg.) (2005): *Child Labor and Human Rights. Making Children Matter*. Boulder, CO: Lynne Rienner.

Wetzel, Susanne & Martin Sorge (1999): *Kinder- und Jugendfirmen – eine Chance für eigeninitiatives Lernen und Arbeiten in der offenen Kinder- und Jugendarbeit.* Erziehungswissenschaftliche Diplomarbeit an der Technischen Universität Berlin (mimeo).

White, Ben (1994): Children, Work and „Child Labour“: Changing Responses to the Employment of Children. In: *Development and Change*, 25(4), S. 849-878.

White, Ben (1996): Globalisation and the Child Labour Problem. In: *Journal of International Development*, 8(6), S. 829-839.

White, Ben (1997): Child Labour in the International Context. In: S. McCloskey (Hrsg.): *No Time to Play. Local and Global Perspectives on Child Employment.* Belfast: One World Centre, S. 11-28.

White, Ben (1999): Defining the intolerable: child work, global standards and cultural relativism. In: *Childhood*, 6(1), S. 133-144.

WHO (1987): *Children at Work. Special Health Risks* (= Technical Report Series No. 756). Genf: World Health Organization.

Wienold, Hanns (1997): Kinderarbeit in Deutschland. Ein Massenphänomen. In: *Jugendpolitik*, hrsg. v. Deutschen Bundesjugendring, Nr. 3, Oktober, S. 16-18.

Wihstutz, Anne (2009): *Verantwortung und Anerkennung. Qualitative Studie zur Bedeutung von Arbeit für Kinder*. Berlin & Münster: LIT.

Wilhelm, J. H. (1953): Die Kung-Buschleute. In: *Jahrbuch des Museums für Völkerkunde*, Bd. 12. Leipzig, S. 178-181.

Wintersberger, Helmut (1996): The Ambivalence of Modern Childhood. A Plea for a European Strategy for Children. In: *Children on the Way from Marginality towards Citizenship. Childhood Politics: Conceptual and Practical Issues*. International Seminar Montebello, Kanada, 16.–20. Oktober 1995 (= Eurosocial Report 61/1996). Wien, S. 195-211.

Wintersberger, Helmut (1998): Ökonomie der Kindheit – Wandel der ökonomischen Verhältnisse zwischen den Generationen. In: R. Kränzl-Nagel, U. Riepl & H. Wintersberger (Hrsg.): *Kindheit in Gesellschaft und Politik.* Frankfurt a.M. & New York: Campus, S. 77-103.

Wintersberger, Helmut (2000): Kinder als ProduzentInnen und als KonsumentInnen. Zur Wahrnehmung der ökonomischen Bedeutung von Kinderaktivitäten. In: H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.): *Die Arbeit der Kinder*. Weinheim & München: Juventa, S. 169-188.

Woodhead, Martin (1998): *Children's perspectives on their working lives: A participatory study in Bangladesh, Ethiopia, The Philippines, Guatemala, El Salvador and Nicaragua*. Stockholm: Rädda Barnen.
Woodhead, Martin (1999): Combatting child labour: listen to what the children say. In: *Childhood*, 6(1), S. 27-50.
Wright, Marcia (1993): *Strategies of Slaves & Women. Life Stories from East/Central Africa*. London: James Currey.
Wright, Marcia (1993): *Strategies of Slaves and Women. Life Stories from East/Central Africa*. London: James Currey.
Young Lives (2016): *Towards a Better Future? Hopes and Fears from Young Lives*. Oxford: Young Lives.
Zeiher, Helga (2000): Hausarbeit: zur Integration der Kinder in die häusliche Arbeitsteilung. In: H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.): *Die Arbeit der Kinder*. Weinheim & München: Juventa, S. 45-69.
Zeiher, Helga (2004): Hausarbeit – ein soziales Lernfeld für Kinder. In: B. Hungerland & B. Overwien (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?* Wiesbaden: VS, S. 118-129
Zeiher, Helga, Peter Büchner & Jürgen Zinnecker (Hrsg.) (1996): *Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern*. Weinheim & München: Juventa.
Zelizer, Viviana A. ([1985]1994): *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children.* Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
Zelizer, Viviana A. (2002): Kids and commerce, in: *Childhood,* 9(4), S. 375-396.
Zimba, Roderick F. (2002): Indigenous conceptions of childhood development and social realities in southern Africa. In: H. Keller, Y. P. Poortinga & A. Scholmerish (Hrsg.). *Between cultures and biology: Perspectives on ontogenic development*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 89–115.
Zinnecker, Jürgen & Rainer K. Silbereisen (1996): *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*. Weinheim & München: Juventa.
Zinnecker, Jürgen (1997): Metamorphosen im Zeitraffer: Jungsein in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: G. Levi & J.-C. Schmitt (Hrsg.): *Geschichte der Jugend. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 460-505.

Kindheit und Arbeit

Die Arbeit von Kindern ist weder ein Relikt vergangener Zeiten noch zurückgebliebener Gesellschaften. Mit Blick auf Lateinamerika, Afrika und Asien ebenso wie auf Europa und Deutschland schärft das Buch den Blick für die Vielfalt der Formen und Bedeutungen, die Arbeit für Kinder hat und haben kann. Der Autor hinterfragt eingeschliffene Reflexe und vermeintliche Gewissheiten und Urteile und zeigt anhand mehrerer Studien, dass bisherige Maßnahmen gegen Kinderarbeit kritisch zu hinterfragen sind.

Der Autor:
Dr. Manfred Liebel, Prof. a.D. für Soziologie am Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin; aktuell: unabhängiger Forscher und Autor sowie Schirmherr des Master „Childhood Studies and Children's Rights" an der Fachhochschule Potsdam

ISBN 978-3-8474-2377-5



www.budrich.de

Titelbildnachweis: istock.com